

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Marta Alexandra Relvão Gonçalves

Estereótipos de Género em Creche

Relatório Final em Educação Pré- Escolar, apresentado ao Departamento de
Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Prof. Doutora Diana da Silva Oliveira

Orientadora: Prof. Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Setembro, 2019

Agradecimentos

Primeiramente agradeço à Professora Doutora Filomena Teixeira pela ajuda, disponibilidade e paciência. Sem o seu incentivo e auxílio este relatório não se teria concretizado.

Foi um longo caminho que percorri, até aqui. Com altos e baixos. Mas nunca desistindo do meu objetivo que é tornar-me educadora de infância. À minha mãe, que me transmitiu os melhores valores e educação, incentivando e ajudando-me neste percurso. A ti devo tudo!

À minha irmã Diana que me apoiou sempre e quando queria desistir foi sempre a primeira a impedir. À minha família (Relvão, Vilaça e Seabra), principalmente às manas Béu, Ana Sofia e Carola, que nunca me faltaram em nada.

Aos que já partiram e me fazem tanta falta.

A todos vós dedico este meu relatório e agradeço-vos do fundo do meu coração, por tudo o que me têm transmitido.

Estereótipos de Género em Creche

Resumo: Desde o seu nascimento, as crianças iniciam a aprendizagem e identificação de atitudes e comportamentos considerados pela sociedade como os apropriados e pertencentes ao sexo feminino ou masculino. Assim, constroem a sua identidade de género, de acordo com valores, princípios e crenças instituídas por pessoas adultas, perpetuando estereótipos de género e desigualdades (Soares, 2016).

O relatório que se apresenta insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra. Teve como objetivos verificar se, em contexto de creche, as crianças e adultos/as que as rodeiam, revelavam estereótipos de género e de que modo estes poderão vir a influenciar a construção da identidade de género.

Participaram no estudo 8 crianças de dois anos de idade, a equipa educativa da sala e as famílias.

O estudo implementado, de natureza qualitativa, uma investigação - ação, procurou interpretar e compreender a prática educativa realizada em contexto de creche. Na recolha de dados utilizaram-se o diário de bordo, notas de campo, vídeos e fotografias. Em relação às notas de campo, estas traduziram-se principalmente, nos diálogos entre adulto/a - criança e adulto/a-adulto/a. Os vídeos e fotografias auxiliaram no registo, nomeadamente, das intervenções realizadas. Foram produzidos e aplicados outros instrumentos de recolha de dados, como um questionário dirigido à equipa educativa e outro às famílias das crianças envolvidas no estudo. Pretendeu-se entender se as pessoas adultas, que lidam diretamente com as crianças, as influenciam, nomeadamente, na construção da sua identidade e estereótipos de género. A intenção foi conhecer se existiam estereótipos associados aos brinquedos, objetos do dia - a - dia e cores do vestuário.

Os resultados obtidos revelaram uma significativa estereotipia de género, por parte das pessoas adultas envolvidas, parecendo influenciar as crianças nos seus comportamentos e atitudes.

Palavras-chave: creche; identidade de género; estereótipos de género.

Kindergarten Stereotypes

Abstract: Since birth, children begin learning and identifying attitudes and behaviors considered by society as appropriate and belonging to the female or male gender. Thus, they construct their gender identity, according to values, principles and beliefs instituted by adults, perpetuating gender stereotypes and inequalities (Soares, 2016).

The present report is included in the Master's Degree in Pre-School Education held at the Coimbra Higher Education School. The purpose of the study was to verify if the children and adults around them in the day-care context revealed gender stereotypes and how they could influence the construction of gender identity.

Eight 8-year-old children, the classroom educational team and families participated in the study.

The qualitative study, a research - action, sought to interpret and understand the educational practice performed in a day care context. In the data collection logbook, field notes, videos and photographs were used. In relation to the field notes, these were translated mainly in the dialogues between adult / child and adult / a / adult. The videos and photographs helped in the recording of, inter alia, interventions. Other data collection instruments were produced and applied, such as a questionnaire addressed to the educational team and another to the families of the children involved in the study. The aim was to understand if adults, who deal directly with children, influence them, in particular, in the construction of their identity and gender stereotypes.

The intention was to know if there were stereotypes associated with toys, day - to - day objects and colors of clothing. The results showed a significant gender stereotyping by the adults involved, seeming to influence the children in their behaviors and attitudes.

Keywords: day care; gender identity; gender stereotypes.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 9 |
| 1. Sexo ou Género?..... | 11 |
| 2. Identidade de Género..... | 13 |
| 3. O género como categoria social..... | 15 |
| 4. O Género e a Família | 16 |
| 5. Formação de educadores/as e cidadãos/ãs | 17 |
| 6. Estereótipos de género | 21 |
| PARTE II- COMPONENTE PRÁTICA | 25 |
| 1. Como aprendem as crianças... .. | 27 |
| 2. Seleção da Temática e Problemática: | 28 |
| 2.1. Percurso Metodológico..... | 29 |
| 2.1.1 Recolha de dados | 29 |
| 3. Contexto Educativo de Sala | 30 |
| 3.1. A influência do ambiente educativo nas crianças... .. | 31 |
| 3.2. Organização do Espaço e Materiais..... | 32 |
| 3.3. Espaço Exterior..... | 37 |
| 4. Rotina | 39 |
| 5. Interação criança-criança | 40 |
| 5.1. Interação pessoas adultas- criança | 41 |
| PARTE III- INTERVENÇÕES REALIZADAS | 43 |
| 1ª intervenção- “É menino ou menina?” | 45 |
| 2ª intervenção- “O Mundo Mágico das Histórias” | 48 |
| 3ª intervenção- “O Mundo da Fantasia” | 52 |
| 4ª intervenção- “O que veste a menina e o menino?” | 54 |
| CONCLUSÃO | 59 |
| Referências Bibliográficas | 64 |
| ANEXOS..... | 67 |

Abreviaturas

UNICEF- United Nations Children's Fund - (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

APF- Associação para o Planeamento da Família

ONU- Organização das Nações Unidas

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

CAM- Criança A Masculina

CBF- Criança B Feminina

CCF- Criança C Feminina

CDM- Criança D Masculina

CEF- Criança F Feminina

CFF- Criança F Feminina

CGM- Criança G Masculina

CHM- Criança H Masculina

Tabelas

Tabela 1- Resposta das crianças na primeira intervenção46

Tabela 2- Resposta das crianças na quarta intervenção.....56

Figuras

Figura 1- Planta do corredor e da Sala “Cor de Rosa”32

Figura 2- Zona do tapete com as almofadas.....33

Figura 3- Zona da cozinha com a mesa, bancos e sofás.....33

Figura 4- Perspetiva frontal da sala de atividades.....35

Figura 5- Perspetiva lateral da sala de atividades.....35

Figura 6- Perspetiva do corredor e cabides, onde as crianças colocavam os objetos trazidos de casa.....36

Figura 7- Perspetiva aérea do espaço exterior da sala “Cor de Rosa”.....37

Figura 8- Perspetiva lateral do espaço exterior.....38

Figura 9- Perspetiva frontal do espaço exterior.....38

Figura 10- Exemplo de como foram colocados, de forma aleatórias, os lápis de cor.....47

Figura 11- Exemplo da figura pintada pela CEF.....47

Figura 12- Exemplo da figura pintada pela CAM.....47

Figura 13- História contada apenas com objetos do quotidiano.....51

Figuras 14, 15 e 16- Diferentes momentos das crianças a experimentar o vestuário e o calçado.....54

Figura 17- Exemplo de como foram colocadas, de forma aleatória, as peças de vestuário.....57

Figura 18- Exemplo de como a CDM vestiu a figura da menina e a figura do menino.....57

Figura 19- Carta para a equipa educativa.....68

Figura 20- Carta para a família, das crianças.....70

INTRODUÇÃO

Introdução

O relatório final que se apresenta foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra. Pretende descrever e analisar de modo crítico e reflexivo, o percurso realizado no estágio em contexto de Creche desenvolvido em 2017, numa instituição privada de Coimbra. Este relatório é constituído por três partes. Assim, na primeira parte abordam-se os conceitos de sexo e género; identidade de género e estereótipos de género. A segunda parte debruça-se sobre a componente prática, descrevendo e refletindo em torno de cinco experiências-chave que foram relevantes na prática pedagógica supervisionada. A primeira experiência-chave diz respeito a como aprendem as crianças. A segunda centra-se na escolha e problemática do estudo. A terceira refere-se ao contexto educativo de sala. As últimas experiências-chave têm como finalidade descrever e refletir sobre a rotina, bem como sobre a interação entre crianças e pessoas adultas- crianças.

A terceira parte refere-se às intervenções realizadas na prática investigativa, dando relevância à voz das crianças.

O trabalho desenvolvido em contexto de creche deve investigar e sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focando-se nas respostas às suas necessidades, à sua curiosidade, aos seus cuidados e, ainda, às suas experiências do dia-a-dia, visando o seu desenvolvimento. Para Tricia (2003), desde o início que os bebés pensam, observam e raciocinam, constroem «modelos mentais» sobre o mundo que os rodeia, que vão sendo apurados à medida que realizam novas experiências.

Observar e escutar a criança é uma poderosa competência e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche. «A observação próxima da criança em atividades de escolha livre é um modo de a escutar e captar a sua experiência de uma forma cuidada e respeitosa» (Elfer, 2005; Tudge & Hogan, 2005; Nutbrown, 1996 citados por Papatheodorou, Luff & Gill, 2011, p. 23). Através das observações e da escuta da voz das crianças, as pessoas adultas conhecem e aprendem mais sobre cada uma delas. Dessa forma asseguram a planificação e estão preparados para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais das crianças e das suas famílias.

A observação e escuta das crianças no seu quotidiano permite-nos conhecer a sua singularidade, ajudando a conhecer as suas características, a sua personalidade, os seus pontos fortes, a sua relação com os pares. Como refere Formosinho (2007), isso torna possível às pessoas adultas desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz, que poderá ser partilhada com outras pessoas, nomeadamente com as famílias.

«A observação diária da criança constitui um dos 5 princípios curriculares orientadores na abordagem High/Scope. A Proposta de experiências-chave proporcionando um quadro compósito daquilo que as crianças pequenas fazem e do conhecimento e capacidades que emergem a partir das suas ações» (Post & Hohmann, 2003).

A abordagem High/ Scope, propõe uma organização em torno de oito áreas de aprendizagens abrangentes: o sentido de si próprio; as relações sociais; a representação criativa; o movimento e a música; a comunicação e a linguagem; aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos; a noção precoce de quantidade e número; espaço e tempo.

«Olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades. Mais do que isso observar e escutar as crianças permite ver as suas ações e verbalizações a partir da sua própria perspetiva» (Cohen, Stern & Balaban, 1997, citados por Szarkowicz, 2006).

Por esta razão importa procurar realizar e acumular diversas observações envolvendo ocorrências e experiências da criança em contextos variados. A documentação é uma parte integrante da observação. Através dela é possível descrever as experiências e realizações das crianças, no seu quotidiano, escutando-as, observando e registando o seu processo de aprendizagem. «A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo» (Gandini & Goldhaber, 2002, p.150). Os/as educadores/as para conhecerem as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças usam a observação, a escuta e a documentação intencional das suas

realizações e verbalizações. Desta maneira, analisam, interpretam e constroem uma compreensão reflexiva sobre os variados registos realizados.

A documentação pedagógica permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico de natureza participativa (Oliveira - Formosinho & Azevedo, 2011). No entanto, no curto estágio que realizei em creche, não tive oportunidade de aceder à documentação da educadora. Apenas pude constatar que as produções das crianças eram maioritariamente de expressão plástica, encontrando-se afixadas no quadro de cortiça existente no corredor contíguo à sala. Assim, preocupada com a documentação, ao longo do estágio fui observando as crianças, construindo notas de campo, diário de bordo, fazendo registos de vídeo e fotos.

Foi no início do século XVII que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças, dos 0 aos 6 anos de idade. Jean Jacques Rousseau gerou uma viragem no modo de olhar e compreender a criança e a educação infantil. No seu entender, era necessário perceber a criança como um ser humano com características emocionais e cognitivas próprias e deixar de a olhar como um «adulto em miniatura». Tratava-se, portanto, de captar exatamente o mundo próprio da criança e, assim, o adulto compreendê-la melhor, tanto nas suas necessidades específicas, como nos seus problemas e dificuldades (Cerizara, 1990). Os primeiros psicólogos e pedagogos que se esforçam verdadeiramente por apresentar teorias acerca do desenvolvimento global da criança nos seus diferentes níveis etários, surgem apenas nos séculos XIX e XX.

Em Portugal, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, verificada sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, houve a necessidade de se «confiar as crianças» desde tenra idade, a creches, infantários, ou na ausência destes a amas ou familiares. Apesar de existirem muitas limitações e incertezas, nos estudos de observação entre as crianças que não frequentavam a creche e as que frequentavam, vários autores defendiam a sua visão sobre o tema. Como resultado, numa perspectiva assistencialista, Silvestre (2005) define a creche como, «um local de substituição dos cuidados maternos, na qual não era visível a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico com a criança» (p.64).

No relatório da UNICEF (2008), tendo como objetivo avaliar e comparar países da OCDE na Ásia, Europa e América do Norte, refere-se:

«Para os bebés e crianças pequenas, uma falta de interação e de laços estreitos com os pais pode perturbar a estruturação dos sistemas de gestão do stress de tal modo que a criança terá maior dificuldade em ajustar as suas reações ao mundo que a rodeia. Os efeitos a longo prazo podem incluir a depressão, o retraimento, a falta de capacidade de concentração e outras formas de doença mental» (p.9).

Isto porque a interação íntima, o amor familiar e uma alimentação adequada constituem elementos essenciais ao desenvolvimento emocional, físico e cognitivo da criança. Desta forma muitas horas de creche para os menores de um ano é, por alguns, considerado contraindicado. Mas nem todas as crianças têm estruturas familiares equilibradas e saudáveis. Assim, o mesmo relatório defende que:

«Para as próprias crianças, as estruturas de cuidados podem significar usufruir e beneficiar da interação com outras crianças e com pessoal especializado. O desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social pode ser potencializado e os efeitos parecem ser duradouros. (...) Acima de tudo, a educação e os cuidados na primeira infância também proporcionam às sociedades uma oportunidade para reduzir significativamente a pobreza, a desigualdade e a desvantagem» (p.8).

Assim sendo, a creche é o local por excelência para favorecer as interações em grupo, pois são ambientes que recebem, constantemente, influências das condições socioculturais, determinantes do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Smith *et al.* (2001) salientam que «no período compreendido entre os 2 e os 4 anos se assiste a um grande desenvolvimento das capacidades que as crianças têm para interagir com colegas da mesma idade» (p.150). A creche deverá, então, preconizar propostas de estimulação que deem à criança a oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal, para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar. As interações na

creche são extremamente importantes, pois só com estas é que ocorre um desenvolvimento na criança (Portugal, 2012).

No sentido de melhor se compreenderem os resultados de vários estudos, importa ter em conta a qualidade do contexto experienciado pela criança. Quando Andersson (1992) se refere à «creche» significa «creche de alta qualidade». Os resultados são bastante consistentes. Para crianças provenientes de meios desfavorecidos, «a creche parece promover o desenvolvimento motor e a atividade geral da criança, contribuindo para um rápido aumento do peso e da altura, diminuindo a probabilidade de problemas pediátricos». Comparativamente ao ambiente em casa, «a instituição oferecerá, provavelmente, melhor alimentação, maior segurança e melhores serviços de saúde, além de mais oportunidades de espaços para atividades supervisionadas, equipamentos e outras crianças». Já em crianças de famílias favorecidas, o facto de frequentarem a creche, não parece trazer benefícios ao seu desenvolvimento físico, cognitivo e de linguagem (Portugal, 1999).

Ao iniciar o mestrado, valorizei os aspetos positivos, nunca tendo questionado e refletido sobre aspetos negativos. Foi muito enriquecedor observar os dois aspetos, que ainda hoje se debatem. Como futura educadora de infância defendo a pertinência e relevância da creche com qualidade, assegurada por profissionais de educação competentes e estimuladores do desenvolvimento da criança.

Antes de iniciar o estágio em creche, as minhas expectativas eram elevadas. O que conhecia da realidade em creche era insuficiente. Desta forma surgiram algumas questões, que fui colmatando ao longo da prática educativa. Dado que a creche não é abrangida no sistema educativo português, terá alguma importância? As famílias colocam os filhos na creche, mas isso é correto? Como são as rotinas na creche? Que temáticas podemos abordar? É possível realizar trabalho de projeto em creche?

A minha necessidade e gosto de aprender foi sempre ilimitada. Estas idades fascinam-me. Saber que iria ter uma educadora permanentemente na sala, para poder educar as crianças em creche, deixou-me mais tranquila. Ao longo deste relatório poderei mostrar o que aprendi e realizei na sala dos dois anos.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As temáticas, identidade de género, estereótipos de género, desigualdades de género predominam atualmente. Assim, não podia perder a possibilidade de abordar o assunto existente, com as crianças através da observação e posterior intervenção prática.

«O mistério não é como os homens são superiores, é como é que as mulheres e os homens acreditam que eles são» (Ernestine Friedl, p.13).

1. Sexo ou Género?

Ao longo do tempo fui-me apercebendo da distinção sexual de homens e mulheres, definindo-os como do sexo masculino e do sexo feminino. Com o passar dos anos, fui dando atenção à palavra género, que algumas pessoas usam para definir um homem ou uma mulher. Assim, as duas definições representam o mesmo?

Ann Oakley, em 1972, sugeriu que se executasse a distinção entre sexo e género. Para esta, o sexo «diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino» (p. 12). Em 2016, para a APF, o sexo biológico, assume-se «o sexo cromossomático ou o sexo genital, que pressupõe capacidades reprodutivas. Existem vários fatores que contribuem para o sexo biológico: cromossomas (XY, XX, ou outras combinações), genitais (estruturas reprodutivas externas), gónadas (presença de testículos ou ovários), hormonas (testosterona, estrogénio), etc.». Alguns autores identificam-se com esta terminologia, estando o termo sexo ligado à condição biológica.

Se existe um conceito para sexo, o porquê do conceito de género?

A palavra género esteve sempre associada à luta a favor da causa das mulheres, do feminismo, surgindo desde o século XV. Em 1949, Simone de Beauvoir, através da sua obra, *O Segundo Sexo*, afirma: «Não se nasce mulher, chega-se a sê-lo», remetendo para a teoria de Sartre. Esta célebre frase, na opinião de Louro (1996), foi onde nasceu a palavra género. No plano da teoria e das práticas sociais, o género surge como território de produção de sentidos disputado em múltiplos espaços (Choi, Chung &

Kim, 2012; Januário & Cascais, 2012; Muñoz & García, 2008). Sousa, em 2019, considera que «À semelhança da sexualidade, o género é uma construção social, específica de uma dada cultura e, como tal, varia no espaço e no tempo. Pode por isso dizer-se que género é uma construção sociocultural e histórica e que as identidades de género são múltiplas».

Mas nem todos os autores partilham da mesma opinião. Para Maccoby (1988) o sexo e género não se dissociavam. A sua conceção é:

«estes dois fatores interagem em qualquer função psicológica da qual se possa considerar, usando assim os termos sexo e género indistintamente, sendo que o termo sexual é usado para o comportamento que tem a ver especificamente com a atração entre as pessoas e com a atividade genital.» (p.17).

Concordo com as definições e a diferenciação entre os autores, mas o conceito de género acarreta vários componentes, como a identidade de género, papéis de género e estereótipos de género. O homem e a mulher nascem com um órgão sexual biológico, inevitavelmente. Mas a cultura, a sociedade, a política e a economia atribuem o conceito de género ao ser humano, que contribui para a desigualdade entre homens e mulheres. Assim, o homem e a mulher tornam-se condicionados, nos seus valores, linguagem, expectativas, comportamentos e opções (Diário da República, n.º 119, 2007, p.3951).

Implicará igualdade ou desigualdade?

O ser humano é um ser social e por isso algo instituído culturalmente tem sempre a sua conceção positiva e negativa. A atribuição de género tem trazido dissabores, mas compete a cada um de nós mudar essa mesma mentalidade/cultura, de forma a não existirem desigualdades.

«(...) O que me proponho é tornar clara e objetiva a forma como devemos analisar a influência do género nas relações sociais e institucionais uma vez que esta análise não é, na maior parte dos casos, feita de forma precisa e sistemática. Uma teoria sobre género é, portanto, desenvolvida na minha segunda formulação: género é uma

forma primária de demonstração das relações de poder. Ou, melhor dizendo, o género é o primeiro domínio com o qual ou através do qual o poder se articula» Joan Scott, 2008:66-67 (adaptado).

2. Identidade de Género

A identidade de género compreende-se quando os indivíduos se identificam social e culturalmente com o género feminino ou o género masculino. Muitas vezes é confundida com a identidade sexual. Ambas estão interligadas, mas são distintas. A identidade sexual está relacionada com a sexualidade de cada indivíduo. A atração sexual que cada um tem, por pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto, é que determina a identidade sexual.

Desde o início do século XX, através das teorias de Freud, pôde observar-se novas construções de teorias de comportamentos diferenciados entre homens e mulheres. Com o desenvolvimento do pensamento científico e das ciências sociais, novas orientações teóricas sobre o género foram surgindo. Assim refiro as três principais perspetivas sobre o género:

1. Perspetiva Psicanalítica;
2. Perspetiva da Aprendizagem Social;
3. Perspetiva Cognitivo-Desenvolvimentista.

A primeira perspetiva é considerada a perspetiva psicológica mais antiga para a explicação da formação de género, como afirmam Ruble & Martin (1998). Para Freud, a diferenciação de géneros estabelecia-se nas diferenças anatómicas observadas entre o homem e a mulher,

«a sequência do processo de desenvolvimento do género é inata e assenta em mecanismos biológicos: começa pelo reconhecimento das diferenças, ao nível da morfologia dos órgãos sexuais masculino e feminino, passa pela identificação como progenitor do mesmo sexo e termina com a adoção de comportamentos típicos de género. Para a criança, a

identificação com a figura do mesmo sexo é crucial para o seu ajustamento psicológico saudável e para a formação das suas características “masculinas” e “femininas”» (pág. 49).

Freud, defendia que os meninos dos 3 aos 5 anos desenvolviam sentimentos sexuais pelas mães, o chamado Complexo de Édipo, querendo tornar-se seus parceiros. Consequentemente copiavam os comportamentos masculinos do seu pai. As meninas tinham um padrão contrário, identificando-se com a mãe desde o nascimento, copiando os seus comportamentos femininos.

A perspetiva de aprendizagem social também se baseia no pensamento psicanalítico. Mas em vez de sustentar que a identidade de género é produto de um desenvolvimento biológico, considera que é o resultado de um conjunto variado de aprendizagens. É atribuída aos pais, educadores e sociedade a responsabilidade pelas ideias e comportamentos de género que impõem às crianças. É oferecido um reforço ou punição baseado no género, construindo-se dessa forma, modelos de comportamentos estereotipados. Segundo Soares (2016),

«desde tenra idade, as crianças começam a apreender e a identificar comportamentos e atitudes considerados pela norma cultural adequados a indivíduos, considerando o facto de pertencerem ao sexo masculino ou feminino. Paulatinamente constroem a sua identidade sexual com base na sua identidade de género, que congrega distintos valores, atitudes, comportamentos e crenças a que o contexto social delega especificamente, de acordo com o sexo biológico, veiculando-se, assim, desigualdades sociais».

Na perspetiva cognitivo-desenvolvimentista o autor Kohlberg (1966), estimulado pelas teorias de Piaget, não atribui a formação de identidade de género a questões biológicas ou a padrões impostos pela sociedade. Na sua perspetiva, a criança tem um papel ativo. Sendo a formação de identidade de género atribuída ao seu desenvolvimento cognitivo,

«a consolidação da identidade de género vai acontecendo ao longo do processo de desenvolvimento, e assenta naquilo que a criança pensa ser adequado, em função do seu sexo, e não em comportamentos, objetiva e consensualmente considerados típicos dos indivíduos do mesmo sexo que o seu» (p. 61).

Desta forma, para o autor «a criança é capaz de “compreender” o género, em vez de simplesmente imitar o comportamento daqueles que são do mesmo sexo que o seu».

O que observei e analisei na minha experiência de estágio foi de acordo com a perspectiva de aprendizagem social, em que os pais e educadores determinaram a identidade de género das crianças. Com a intervenção e mudança de atitudes por parte dos pais, educadores e sociedade talvez a criança ao longo do seu desenvolvimento e crescimento consiga «compreender» o género, como defende Kohlberg, em vez de o absorver.

3. O género como categoria social

O género como categoria social implica a articulação de questões como a identidade de género e os papéis de género. Desde muito cedo é atribuído às crianças o grupo dos meninos e o grupo das meninas. Assim, através dos seus comportamentos e atitudes, classificam-se a elas mesmas, a partir dos 2 meses. Através de fatores ambientais (o sistema educativo e o sistema político) e individuais (os pais, os familiares e os amigos), na tentativa de a criança corresponder às normas sociais, assume o seu género como parte complementar do processo de socialização.

Para Mealey (2000), as crianças aprendem a identificar padrões de características,

«no sentido de que as pessoas habitualmente maiores, com a voz mais grossa, fisicamente mais angulosa e com a pele mais áspera vão para um grupo, e as pessoas mais pequenas, com as vozes mais agudas, fisicamente mais redondas e com a pele mais suave vão para outro grupo».

Como Maccoby (1988) e Spence (1985) defendem, «as crianças com 5 meses de idade já são capazes de distinguir figuras humanas, de acordo com o seu género, embora não estejam ainda cognitivamente aptas a expressar preferência por uma das categorias». (p.29). Desta forma sugerem que,

«as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo, porque o processo (cognitivo) de categorização social por elas efetuado é de tal maneira forte que a sua opção, a este nível, deve ser encarada como parte integrante da formação da identidade de género» (p.31).

Assim, a tendência das crianças é para avaliar o grupo a que pertencem como superior ao outro, facto que abre caminho ao tratamento diferencial, em função do sexo, e ao desenvolvimento de alguns «comportamentos discriminatórios» (Yee & Brown, 1994, pág. 185). Alguns estudos (e.g., Perry, White & Perry, 1984) mostraram, relativamente à escolha de diferentes brinquedos, que as crianças com dois anos preferem «brincar com os mesmos brinquedos que as outras crianças do mesmo sexo, antes de saberem que aquele tipo de brinquedos é habitualmente escolhido pelas crianças do mesmo sexo que o seu» (p.32).

Ao longo da minha prática educativa pude constatar estas mesmas observações. As crianças de dois anos que observei tendiam a escolher os mesmos brinquedos das crianças do mesmo género, existindo muitas vezes disputas pelos mesmos objetos.

4. O Género e a Família

Apesar de ao longo dos anos, as ciências sociais terem demonstrado que os pais e educadores/as influenciam os meninos e meninas, os comportamentos mostrados, por estes, ainda têm de ser estudados mais profundamente. Os pais e educadores, quando questionados sobre como educam os seus filhos de ambos os sexos, de maneira diferente, a maioria nega que faz diferenciação de género. Com efeito, segundo Gavray (2006), «embora o peso da esfera familiar sobre a profissional se faça sentir para ambos os sexos, ele exerce-se de forma oposta e permanece condicionado ao contexto de emprego em que homens e mulheres se situam».

As convicções, percepções, crenças, expectativas, valores, etc. que os pais transmitem aos seus filhos advêm da sua própria educação. A época e cultura em que nasceram e foram criados influencia bastante a educação que transferem para os seus filhos. Por conseguinte, quanto mais forem enraizadas as crenças, maiores as dificuldades que os pais têm de mostrar nos seus comportamentos a igualdade entre meninas e meninos,

«as crianças e os adolescentes tomam, progressivamente, consciência, das ideias dos pais, acerca da educação adequada para o rapaz e para a rapariga, através do comportamento dos pais em contexto familiar, facto que promove a solidez e a continuidade de algumas crenças e estratégias educativas observadas em família. As diversas investigações feitas, a este respeito, têm mesmo permitido concluir que o melhor preditor das ideias dos filhos são as ideias dos seus próprios pais» (Goodnow, 1995).

5. Formação de educadores/as e cidadãos/ãs

Estarão os educadores/as preparados/as para a educação de género e cidadania?

Os estudos sobre o género surgiram através da insatisfação de algumas mulheres. O género feminino foi sempre tratado como menor. Com essa mentalidade enraizada, as crianças desde o seu nascimento são alvo de atitudes e práticas atribuídas ao seu género. Muitas equipas educativas e famílias reforçam o que é exclusivo do universo dos meninos e do mundo das meninas, fazendo-o através de comentários, atitudes, organização de espaços, brincadeiras, atividades, vestuário, acessórios, etc.

«Adicionalmente, grande parte das práticas pedagógicas que ocorrem contêm potencialmente discriminação, pois derivam de ideias e práticas estereotipadas do pai, da mãe, da educadora, da auxiliar educativa sobre os diferentes papéis de género, visto que também eles e elas passaram por uma socialização com práticas diferentes segundo o género» (Vieira, 2013).

Não existe um consenso em relação à formação de educadores/as de infância, em Portugal. A formação incide, principalmente, no desenvolvimento das crianças em pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), deixando aquém a formação de educadores/as em creche. Isso verificou-se na formação pré-bolonha e na pós-bolonha. Segundo algumas autoras, como Kishimoto (2008) e Formosinho (2008),

«a tradição verbalista dos cursos de formação de educadores e professores promove uma formação em contacto com livros no interior das universidades e escolas superiores de educação, descontextualizadas da realidade das creches e jardins-de-infância. Outro aspeto relacionado com esta questão, resultado da nossa experiência enquanto docentes da formação inicial de educadores de infância (pré-bolonha e pós-bolonha) e orientadores da prática pedagógica, prende-se com o facto de haver educadores de infância a concluir a formação inicial pré-bolonha e pós-bolonha sem conhecerem, em termos práticos, todas as possibilidades reais para as quais ficam habilitados. Neste sentido, e em jeito de recomendação, propomos que a prática pedagógica seja transversal a todos os contextos educativos, para os quais o curso de formação inicial habilita o educador, e adquira, portanto, carácter obrigatório»

Que influência terá na criança, no futuro?

Desde o seu nascimento as concepções e atitudes vão sendo percebidas pela criança. Assim, as vivências da criança apresentam uma influência importante na sua formação, incluindo os contextos de educação e cuidados na infância. Qualquer cidadão ou cidadã tem direitos e deveres, independentemente do seu género. Ao longo da nossa história cultural e política, o género feminino tem sido considerado inferior ao género masculino, sendo atribuído ao homem o trabalho, para o sustento da casa, e à mulher o papel de tratar dos filhos e das tarefas domésticas. Com a luta pela igualdade de género, alguns comportamentos e mentalidades foram mudando. Mas nem todos/as concordam com essa igualdade de direitos.

Os programas pedagógicos e a formação de educadores/as, com ligação às famílias, formam o palco de privilégios para uma mudança significativa ao nível da educação para a diversidade na infância. Assim, compete ao/à cidadão/ã educar para a igualdade, sempre de forma participativa e dinâmica, visando a construção de uma sociedade, mais democrática e coletiva.

“A promoção da igualdade de oportunidades e de resultados faz-se essencialmente através de programas de ação positiva, repousa sobre medidas flexíveis e seletivas segundo objetivos e prioridades previamente determinados e escolhidos. Verifica-se igualmente uma modificação das técnicas de implementação utilizadas pelas autoridades e pelos mecanismos institucionais encarregados de promover a igualdade. Procura-se mais frequentemente persuadir, influenciar a opinião e propor fórmulas voluntárias de realização dos objetivos fixados e recorre-se menos a meios coercivos. (...) É ilusório pensar que a lei só por si possa ultrapassar a discriminação. Quando a discriminação legal desaparece formalmente, a discriminação social permanece e instala-se sob novas formas, às vezes muito subtis. Daí a necessidade de a lei conter princípios de ação positiva. A ação positiva necessita de uma conjugação de atores, forças, constrangimentos e incentivos. Deve conseguir atingir todos quantos possam tornar-se culpados de discriminação; associa métodos decorrentes da autoassistência coletiva e da intervenção do estado. A ação positiva necessita igualmente da criação de mecanismos institucionais de um novo tipo, que não sejam apenas estruturas de proteção, mas estejam incumbidos de resolver os problemas da discriminação” (Eliane Vogel-Polsky, 1991:11.).

A criança desde tenra idade que tem a competência precoce, no reconhecimento de diferenças étnicas, sociais e culturais.

«Por volta dos dois anos de vida, as crianças começam a prestar atenção a diferenças ao nível da aparência externa, começando pelo género e a cor de pele, seguindo-se outras características externas, como a

estrutura do cabelo, a forma dos olhos, nariz ou boca. (...) Alguns estudos verificaram que os educadores/as de infância, “se relacionam de modo diferenciado com as crianças de diferentes origens étnicas, possuem expectativas distintas relativamente às crianças com base no seu meio de proveniência social (Vandenbroeck, 1999), relacionam-se de forma diferente, desde uma idade muito precoce, com rapazes e raparigas (Bornstein & Hahn, 2007; Honig & Wittmer, 1982; Mac Naughton, 1997). Sendo tais diferenças baseadas em ou reforçando estereótipos de género tradicionais» (Mac Naughton, 2006).

Para Formosinho (2007), «os professores dispõem de um currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único, adotam atitudes uniformes perante todas as crianças, pretendendo que as diferenças não existem e procurando a igualdade para todos que oblitera as diferenças em presença».

Existem lacunas bastante observáveis na investigação sobre os contextos educativos para as crianças desde o nascimento até aos três anos de idade, tal como na formação e educação dos/das educadores/as, no que lidar com a diversidade diz respeito. Através do sistema de Kvale (1996) pode-se constatar que existem quatro princípios centrais da abordagem que facilitam o desenvolvimento de uma educação para a diversidade, que são:

1. A necessidade de um quotidiano nas instituições e nas salas de atividades que honre os princípios centrais da abordagem pedagógica: democracia, respeito, participação, colaboração;
2. A necessidade de quadros de referência praxiológicos;
3. A importância de uma pedagogia otimista e esperançosa, que expressa expectativas positivas para as crianças e adultos;
4. Um foco ao direito ao sucesso para todas as crianças; uma preocupação com a partilha do sucesso.

6. Estereótipos de género

Um documento da ONU (1995), refere que

«a criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados igualmente e encorajados a explorarem completamente o seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter um resultado efetivo na discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e os homens» (p.29).

Será que todas as pessoas concordam ou praticam esta afirmação?

Os estereótipos não passam de uma imagem subjetiva e pessoal que se interpõe entre o indivíduo e a realidade. A única forma de os modificar conscientemente, para que não se formem com base num sistema de valores muitas vezes sem fundamento, tornando-se inclusivamente perigosos, é através da educação.

Mesmo com a queda do regime ditatorial, há quarenta e cinco anos, a sociedade portuguesa continua a mostrar um certo desequilíbrio, perante as relações entre homens e mulheres. Isto porque as crenças associadas ao género não se podem dissociar do plano sociocultural em que as pessoas se inserem, partilhando essas perceções, semelhantes, relativamente ao comportamento social dos homens e das mulheres. Assim, como algo cultural, as crenças enraizadas não permitem que a sociedade e algumas entidades políticas se libertem de estereotipias de género e carência de cidadania.

À mulher e ao homem são esperados comportamentos e atitudes ligados ao seu sexo e género. Se os mesmos exibirem física e psicologicamente ações contraditórias ao que lhes é esperado, são alvo de punições sociais, familiares, profissionais, etc., sendo o homem a sofrer mais punições, nesse aspeto.

«... a propósito das consequências dos supostos desvios aos modelos dominantes de feminilidade e de masculinidade, veja-se o que se passa, por exemplo, nos primeiros anos da infância e ainda na idade correspondente ao 1.º ciclo de escolaridade básica. Uma rapariga que é considerada maria-razapaz costuma ser melhor aceite pela família e pelas outras pessoas – e tende a ter um estatuto superior no seu grupo de pares- do que um rapaz que exibe comportamentos ditos femininos. Aliás, para estes são “indizíveis” as expressões populares para os caracterizar porque, de facto, a feminilidade é socialmente desvalorizada» (Cardona, 2010, p.27).

Rocha (2009), diz-nos que «as e os educadores de infância estão propensos ao uso de estereótipos de género que se concretizam, por exemplo, nos momentos em que estruturam os espaços pedagógicos e interpretam eventuais comportamentos veiculados pelos pais e mães. Pelo exposto, estes profissionais têm um papel preponderante no alcance da construção de um mundo onde homens e mulheres possam viver em igualdade». Assim, cabe tanto às famílias e profissionais de educação promover a igualdade de género.

As crianças possuem estereótipos de género?

«As crianças muito pequenas são relativamente flexíveis na utilização dos estereótipos, pois entendem o género como uma categoria muito abrangente, onde podem ser incluídas diversas atividades e papéis correlacionados entre si», como defende Aletha Huston (1983). Portanto, as crianças mais novas não reconhecem que pode haver variação individual de masculinidade e feminilidade, bem como semelhança entre os dois grupos de género. De acordo com Diane Ruble e Carol Martin (1998),

«entre os 3 e os 6 anos as crianças tendem a efetuar descrições mais estereotipadas de si e dos outros, do que os adultos. Elas acreditam, no entanto que os estereótipos se aplicam mais aos rapazes e raparigas da sua idade do que às pessoas crescidas».

As crianças de dois anos que observei, não demonstraram, de forma consciente ou perceptível para si mesmas, possuir estereótipos de género. Apenas uma criança reproduziu um estereótipo, a saber: as «meninas não jogam à bola».

PARTE II- COMPONENTE PRÁTICA

1. Como aprendem as crianças...

De acordo com a abordagem High/ Scope, os bebés e crianças, até aos três anos aprendem através da ação, isto é, aprendem fazendo,

«A mobilidade crescente traz novas experiências de aprendizagem (...) à medida que os bebés e crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações» (Post, 2011, p.26)

As crianças exploram e aprendem ao seu próprio ritmo. Compete às/aos educadoras/educadores e famílias proporcionar oportunidades de exploração; resolução de problemas e realização de tarefas com significado, “Num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência. Tornam-se curiosas relativamente aos pares e outros adultos”. (Hohmann, 2011, p.28).

Para esta autonomia, as crianças necessitam de estabelecer fortes laços emocionais com o adulto. Para a autora, Marion Hyson (1994), “quando as crianças sentem que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia” (p.98). Desta forma, para o desenvolvimento de bebés e crianças até aos três anos, a instituição que presta cuidados deve estar repleta de materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças. Para além de um espaço físico bem organizado e enriquecido as crianças têm de sentir relações de confiança com os pais e educadores, “Os pais e educadores têm de ser “capazes de representar para a criança a convicção profunda e quase somática (corporal) de que existe um significado para aquilo que estão a fazer.”(Post & Hohmann, 2003,p.32).

2. Seleção da Temática e Problemática:

Desde criança que sempre brinquei com raparigas e rapazes, observando uma única diferença-os órgãos sexuais. Sempre brinquei com todo o género de brinquedos (a minha mãe comprou-me uma pista de carros, quando tinha 3 anos. Diz ela que foi eu que pedi). Nunca liguei ao género, nem sabia o que isso era. Apenas queria brincar. A minha família e pessoas amigas sempre me demonstraram que a liberdade de escolha era o mais importante. Assim, sempre me senti livre para escolher o que quisesse. Mesmo com uma presença paternal, acentuada, de machismo, fiz questão que isso não me definisse.

Só com a chegada da adolescência comecei a ter noção do que se atribui ao sexo feminino e o sexo masculino e as desigualdades que daí advêm. Ouvir frases como: “Os homens nunca choram.”; “O futebol é só para rapazes.” e “O lugar da mulher é na cozinha.” fizeram com que tivesse consciência dos estereótipos de género e as consequências que isso pode ter na vida de alguém.

Quando, na aula de prática educativa, nos propuseram que escolhêssemos um tema para abordar/investigar no nosso estágio e como a realidade da creche era para mim desconhecido, decidi observar e intervir neste contexto. Assim interroguei-me sobre “O que é que a creche nos pode elucidar sobre as questões de género?”. Iniciei assim, a minha pesquisa, deixando-me “levar” pela enorme curiosidade que sentia. Desta forma, surgiram-me algumas interrogações que se transformaram em questões problema:

- ❖ Existem estereótipos de género, na creche?
- ❖ As pessoas adultas que lidam diretamente com as crianças através dos seus comentários ou atitudes podem influenciá-las, no que respeita ao género?
- ❖ Os brinquedos e as brincadeiras em creche são influenciados pelo género socialmente atribuído?
- ❖ Com que brincam preferencialmente as crianças em creche (com crianças do seu sexo ou de outro)?

- ❖ De que modo as crianças em creche começam a construir a sua identidade de género?
- ❖ As cores associadas aos meninos e às meninas podem influenciá-las?

Objetivos específicos:

- ✓ Analisar as cores do vestuário e calçado que as crianças usam diariamente, na creche;
- ✓ Registrar os diálogos das pessoas adultas, a respeito das crianças do sexo feminino e do sexo masculino;
- ✓ Examinar os brinquedos que as crianças trazem de casa, para a creche;
- ✓ Observar as brincadeiras das crianças, dentro da sala e no espaço exterior;
- ✓ Observar a interação criança-criança;
- ✓ Explorar que brinquedos é que as crianças associam ao sexo masculino e ao sexo feminino;
- ✓ Saber que vestuário as crianças associam ao seu sexo ou a de outro;
- ✓ Entrevistar a equipa educativa e as famílias.

2.1. Percurso Metodológico

2.1.1 Recolha de dados

Ao longo do processo de investigação a observação participante foi de grande relevância, permitindo-me verificar e fundamentar os dados obtidos. Esta, contribuiu para compreender a situação e os sujeitos que nele participaram, como as interações que daí surgiram. De forma a registar os dados observados recorri ao diário de bordo, notas de campo, a vídeos e fotografias. Em relação ao diário de bordo, este traduziu-se principalmente, nos detalhes/ passos da realização das atividades, dados obtidos e reflexões relativamente a cada uma das tarefas. As notas de campo, estas traduziram-se principalmente, nos diálogos entre adulto/a - criança e adulto/a-adulto/a. Os vídeos

e fotografias auxiliaram-me no registo, nomeadamente, das intervenções realizadas. Na realização do meu estudo, auxiliei-me da investigação- ação, com base numa abordagem qualitativa, de forma a interpretar e compreender a minha prática educativa. Foram ainda produzidos e aplicados outros instrumentos de recolha de dados, como um questionário dirigido à equipa educativa e outro às famílias das crianças envolvidas no estudo. Pretendi, através destes, entender de que forma as atitudes e comportamentos das pessoas adultas influenciam as crianças, nomeadamente no que diz respeito à identidade e estereótipos de género. A intenção foi conhecer se existiam estereótipos associados aos brinquedos, objetos do dia a dia e cores do vestuário.

Depois da observação inicial da rotina das crianças escolhi como participantes do meu estudo, quatro meninas e quatro meninos. Esta escolha foi aleatória. Os questionários foram aplicados apenas às famílias das crianças envolvidas.

3. Contexto Educativo de Sala

Ao longo da minha observação e de uma revisão da literatura, para obter respostas a tais questões foi necessário conhecer e compreender melhor o contexto educativo (ambiente, interceção criança- criança e pessoas adultas-criança) e a sua influência, para de forma gradual, delinear ações responsivas às necessidades e conceções dos sujeitos.

A sala, denominada “Sala Cor de Rosa”, era constituída por um grupo heterogéneo de 22 crianças. Composta por 8 meninas e 14 meninos. Dezanove crianças já estavam com a educadora cooperante, desde um ano de idade, juntando-se ao grupo 3 crianças, duas meninas e um menino para fazerem a respetiva adaptação. A maioria das famílias das crianças era de classe média. A equipa educativa era composta pela educadora cooperante e por três auxiliares de ação educativa.

A metodologia seguida pela educadora cooperante era a pedagogia de situação e a abordagem High/Scope. Para a educadora, High/Scope “é um dos modelos curriculares mais adequados ao contexto de creche e enquadra-se nos modelos curriculares centrados na criança”. O trabalho colaborativo é predominante na sua

ação. Desta forma, afirma: “para isso pretendo realizar reuniões periódicas, no sentido de permitir um intercâmbio de informações entre mim, as auxiliares de ação educativa, as minhas colegas e a coordenadora, sendo que com as últimas, as reuniões serão semanais, agendadas antecipadamente.

3.1. A influência do ambiente educativo nas crianças...

«A perspetiva da Pedagogia em Participação reconhece a necessidade de ambientes seguros e saudáveis, responsivos a necessidades básicas da criança, decorrendo da qualidade dessa resposta os níveis de bem-estar físico e psicológico da criança. (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Quando me foram apresentados, os currículos existentes em creche, para a minha orientação na formação, era inimaginável na minha perceção, que o ambiente e recursos educativos pudessem influenciar o desenvolvimento da criança.

Um ambiente bem cuidado promove o progresso das crianças ao nível do desenvolvimento físico, da comunicação, das competências cognitivas e interações sociais. O ambiente físico deverá revelar-se aprazível, tendo um mobiliário à medida das crianças, proporcionar às mesmas, uma variedade de níveis, vistas e materiais e por ter áreas distintas para comer, dormir, mudar a fralda e brincar. Naturalmente, o ambiente precisa de oferecer ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses das crianças sempre em mudança, promover as escolhas que esta faz e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo. Deste modo, Greenman (1988), afirma:

« Uma pessoa deveria poder entrar na sala ao fim da tarde sem estar ninguém presente e ficar maravilhada com o ambiente de aprendizagem, *o mundo nas mãos das crianças*- as oportunidades construídas para a experiência motora e sensorial, a variedade de locais onde podem existir diferentes estímulos visuais e auditivos, o número de espaços protegidos para bebés pequenos e oportunidades de

resolução de problemas para pequenos detetives com diferentes interesses e competências. Deitada no chão essa pessoa deverá ver caminhos e espaços pequenos divididos- oportunidades de entrar e sair, subir e descer; de estar sozinho, estar fechado entre lados e de escalar paredes de um metro (p.100).

3.2. Organização do Espaço e Materiais

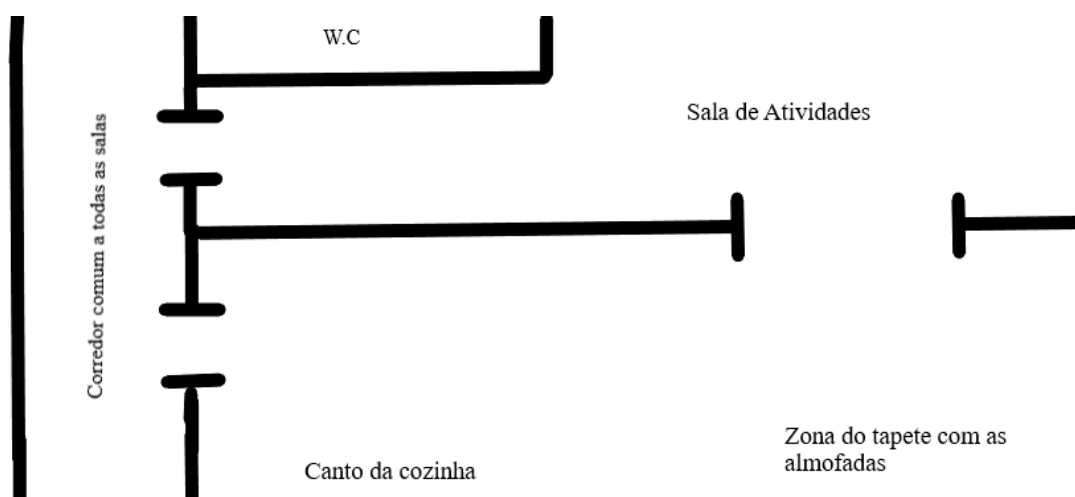


Figura 1: Planta do corredor e da sala “Cor de Rosa”.

De acordo com as perspectivas construtivas (Pedagogia-em- Participação; a abordagem HighScope; a perspectiva de Reggio Emilia e a proposta de Elinor Goldschmied), a organização do espaço e materiais centra-se na saúde e segurança da criança, na organização e flexibilidade, no conforto e natureza idiográfica, no respeito pela abordagem sensório motora da criança e na valorização da abertura à natureza e à cultura, (Formosinho e Araújo, 2013).

As áreas de brincar devem abranger um espaço amplo para as crianças se movimentarem livremente, utilizarem materiais e poderem interagir socialmente, mas também devem proporcionar espaços privados, como por exemplo: tapar uma mesa com mantas ou lençóis fazendo uma tenda ou colocar um caixote comprido, com luzes no teto, em que a criança possa estar sozinha. Como refere Greenman (1988), “cantos e buracos e seus equivalentes não são meramente decorativos, mas antes necessidades psicológicas”.

Na sala existia um espaço de chão livre, com tapetes, sofás e almofadas, em que as crianças podiam andar, dançar, sentar, ler, brincar, etc., permitindo que as áreas à volta da sala, neste caso o canto da cozinha e da mesa e os bonecos permanecessem relativamente estáveis e familiares.



Figura 2: Zona do tapete com as almofadas.

[fonte própria]



Figura 3: Zona da cozinha com mesa, bancos e sofás.

[fonte própria]

A sala, não estava organizada por áreas de interesse/ áreas de aprendizagem ou cantos. Encontrando-se com poucos brinquedos, em cantos dispersos, sem uma identidade, não se tornando estimulante, nem acolhedora, do meu ponto de vista. Deveria ter materiais versáteis e brinquedos em que a sua utilização não fosse predeterminada ou limitada a uma ação ou objetivo, podendo ser utilizado pelas crianças de diferentes maneiras. Ao longo da minha prática educativa fui induzindo material não convencional, em que as crianças exploraram ao seu ritmo e como quiseram. Levei jogos, em que tinha objetivos e ações predeterminadas, mas que as crianças tornaram versáteis. Foi muito gratificante observar o que as crianças criaram com os materiais disponíveis, em que a pessoa adulta cria expectativas, mas a criança consegue ir muito mais além do estipulado. A zona onde se encontrava o tapete, almofadas e sofás pequenos foi para mim a única zona satisfatória e prazerosa da sala.

As crianças deviam poder aceder aos materiais disponíveis na sala (jogos de construção, puzzles, tintas, canetas etc.) a fim de os poderem explorar livremente. Mas não era possível. Quando as crianças abriam as gavetas e os armários a equipa educativa proibia a utilização dos materiais.

A sala de atividades encontrava-se separada por uma porta deslizante e só era usada para as atividades individuais ou de grupo. As quatro perspectivas construtivistas defendem que a organização espaciomaterial deve conter organização e flexibilidade. A sala estava organizada com mesas, cadeiras, armários, caixotes do lixo, ao nível das crianças, criando-lhes um ambiente que conseguiam gerir sozinhas. Possuía jogos convencionais e plantas, algum material e trabalhos que as crianças realizavam, sendo posteriormente afixados no placar do corredor da instituição. Era um espaço que as crianças só usavam para fazer as atividades propostas pelas pessoas adultas, não podendo usar os jogos quando se encontravam a brincar livremente, pois a porta encontrava-se fechada.

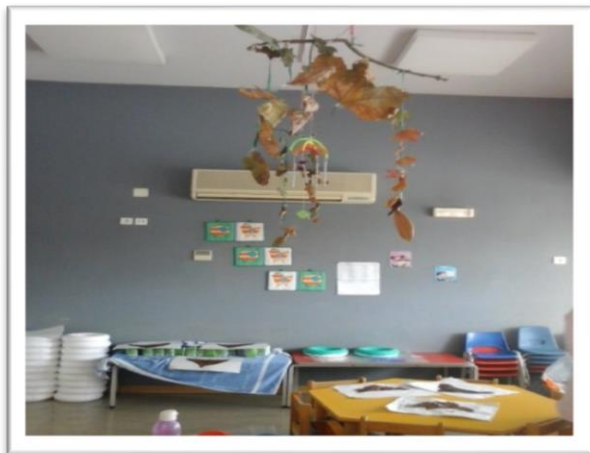


Figura 4: Perspetiva frontal da sala de atividades.

[fonte própria]

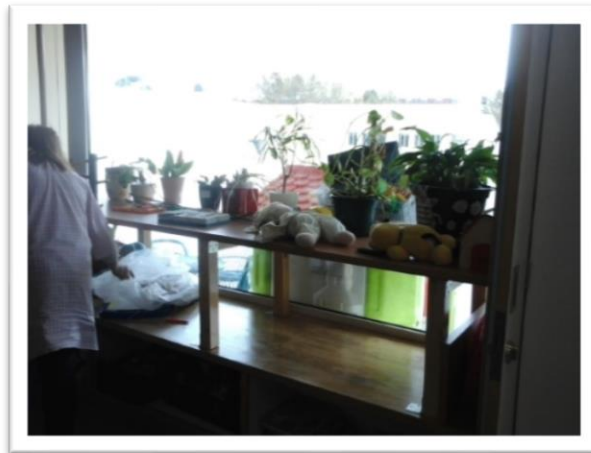


Figura 5: Perspetiva lateral da sala de atividades.

[fonte própria]

Sabendo que nestas idades a exploração, o jogo e o brincar são predominantes, ao longo da minha intervenção optei, em conjunto com a educadora cooperante levar novos materiais e jogos. Como referem Goldschmied e Jackson, (2000), o jogo heurístico e o jogo da relação são bons exemplos da “promoção na criança, do desenvolvimento do sentido do seu próprio corpo, da agilidade física, da confiança e da comunicação não verbal e verbal” (pág. 39).

As crianças nas suas brincadeiras no interior da sala, com os carros, as motas e os legos mostraram alguma disputa entre elas. Usavam o “espaço da cozinha”, para cozinhar; comer, lavar e arrumar a roupa; davam de comer aos bonecos e faziam compras, usando o jogo simbólico. O jogo simbólico é considerado por Vygotsky (1988), como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil. Ele constitui-se pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), visto que promove o desenvolvimento da criança para além do patamar por ela já consolidado. Em nenhuma das brincadeiras observadas, entres todas as crianças da sala, verifiquei estereótipos de género. Tanto as crianças do sexo feminino como as crianças do sexo masculino brincavam com qualquer tipo de brinquedo.

No corredor, antes de entrarmos para a sala, situavam-se os cabides, onde as crianças deixavam os bibes e os seus objetos pessoais. Cada criança tinha o seu nome, a identificar o cabide e uma cor associada. Às crianças de sexo masculino foi atribuída a cor azul e às crianças do sexo feminino foi atribuída a cor rosa. As cores foram escolhidas pelos adultos, não dando voz às crianças. As lancheiras e mochilas eram alusivas aos desenhos animados, como a “Popota”, “Patrulha Pata”, “Doutora Brinquedos”, “Hello Kitty”, etc. Foi notável os estereótipos de género por parte dos adultos, perpetuando a identificação de género através da cor, “apesar de alguns progressos que se verificam, ainda perduram no nosso contexto social muitas expectativas e papéis padronizados. Às meninas associa-se o uso de roupa cor de rosa, enquanto os meninos são vestidos de azul; as meninas devem brincar com as bonecas, enquanto os meninos devem preferir os carros; as crianças associam a capacidade para exercer determinadas profissões de acordo com o seu entendimento do que cada um dos sexos (masculino e feminino) consegue, pode ou não realizar.” (Martelo,2004). Também foi observável mochilas e lancheiras de cores variadas, associadas às crianças do sexo feminino e do sexo masculino. Não foi observado que todas as crianças tinham objetos estereotipados.

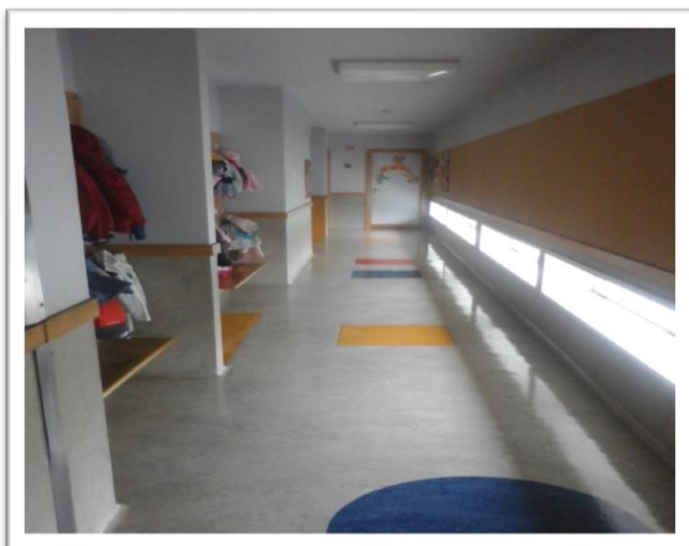


Figura 6- Perspectiva do corredor e cabides, onde as crianças colocavam os objetos trazidos de casa.

[fonte própria]

Os brinquedos que transportavam de casa eram variados. Tanto as crianças do sexo masculino como do sexo feminino traziam livros para a sala. Nunca foi observado uma criança do sexo feminino trazer um carro e uma criança do sexo masculino trazer uma boneca. Só as meninas traziam bonecas ou bonecos e só os meninos levavam carros, de casa, para brincar na sala. De acordo com vários autores, “as preferências por brinquedos e atividades são influenciadas pelos estereótipos de género, expressando as crianças uma maior preferência por brinquedos típicos do seu género, bem como por jogos que são apresentados como apropriados ao seu género (*e.g* Fagot, Leinbach & Hagan, 1986; Turner, Gervai & Hinde, 1993; Jenvey, 1996). Perante a comparação de brinquedos usados na sala e trazidos de casa, existe um paradoxo, na minha observação. A minha análise baseou-se na observação de que em sala, existia alguma variedade de brinquedos, não existindo nenhuma pessoa adulta a reprimir as brincadeiras das crianças. Brincavam com todo o tipo de brinquedos, não interligando ao género. Enquanto que em casa, as famílias podiam coibir as crianças a levarem os brinquedos associados ao género.

3.3. Espaço Exterior

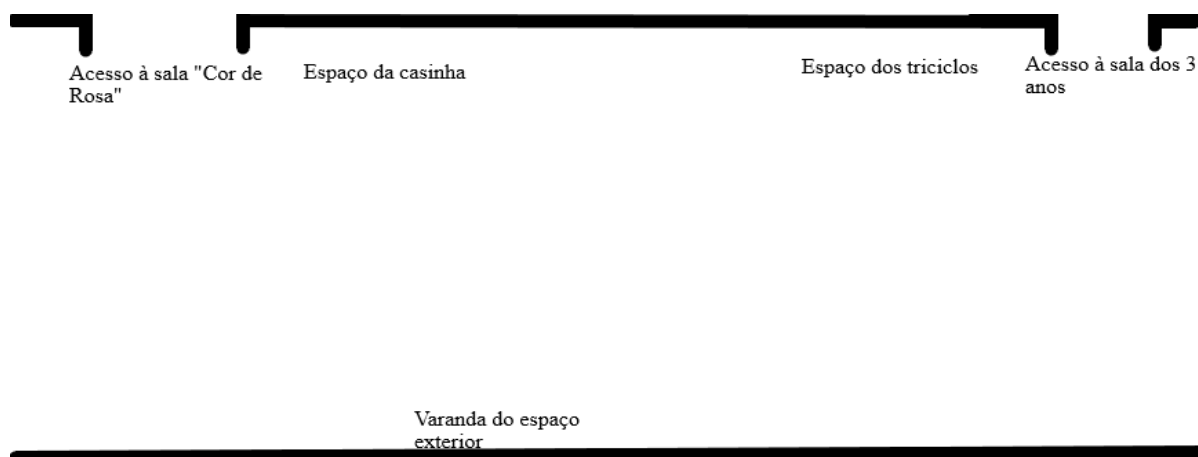


Figura 7- Perspectiva do espaço exterior da sala “Cor de Rosa”.

[fonte própria]

Como a sala se encontrava no segundo andar da instituição, o espaço exterior era uma varanda grande, equivalente a um pátio. As crianças estavam confinadas apenas àquele espaço, não podendo usá-lo em dias de chuva, pois existia uma parte que não era coberta. Neste espaço, as crianças tinham bicicletas, triciclos, motas, uma casa (da altura das crianças), uma mesa e cadeiras de verga, para brincarem. Estes materiais permitiam trepar, baloiçar, correr, empurrar, espernear e atirar. O espaço exterior era partilhado com a sala dos 3 anos, que se situava ao lado. Apesar de o espaço exterior ser muito pequeno, a educadora soube melhorá-lo. Conseguiria aperfeiçoar mais permitindo o contato com elementos naturais. Poderia transportar para a sala e espaço exterior, elementos naturais e novos materiais. Criar uma horta, uma caixa de areia, recolhendo elementos naturais para explorar mais tarde. Terem um animal de estimação na sala, colocar comida de pássaro na varanda, para atrair as aves e poder observá-las, etc. “As crianças suficientemente crescidas para apreciarem a necessidade da calma e do silêncio irão gostar de observar pássaros se no jardim houver um bebedouro ou um tabuleiro para pôr comida para pássaros que não esteja ao alcance dos gatos. As crianças podem ajudar a colocar diferentes tipos de comida para atrair várias espécies de aves.”, (Elinor Goldschmied & Sonia Jackson, 1994). Se estivesse a chover, as crianças tinham de ficar no espaço interior, o que condicionava muito o seu dia-a-dia. Devido ao espaço exterior se situar numa varanda, as crianças acabavam por não ter perspectiva da rua, “pedindo colo” quando queriam observar algo.



Figura 8: Perspectiva lateral do espaço exterior
[fonte própria]



Figura 9: Perspectiva frontal do espaço exterior
[fonte própria]

No exterior as brincadeiras eram mais direcionadas para andarem de triciclos, carros e motos. A zona da casinha, do sofá e da mesa servia para criar situações imaginárias. Aqui acontecia o mesmo que na sala, todas as crianças brincavam com os brinquedos que existiam no exterior. Sendo permitido, às crianças levarem brinquedos da sala, para o espaço exterior, mas não o contrário.

4. Rotina

A organização do tempo na sala dos 2 anos obedecia a rotinas diárias bem estabelecidas. Essas rotinas eram parecidas com a perspectiva da pedagogia-em-participação. As crianças, antes da educadora chegar, eram recebidas pela auxiliar, iniciando-se o dia com o *acolhimento*.

Enquanto estavam à espera, que a educadora chegasse à sala, as crianças encontravam-se no momento de *brincadeiras, jogos e atividades*, em que brincavam livremente pelo espaço exterior e interior. Quando a educadora sugeria arrumar e sentar no tapete, praticamente nenhuma criança o fazia. Era necessário indicar à criança onde deveria arrumar o objeto e só depois é que se poderia sentar no tapete. Este hábito e rotina, ainda não estava bem presente nas crianças. Depois de arrumarem, a educadora lia uma história, o chamado *momento intercultural-hora de...* (aqui é que difere da pedagogia-em-participação, pois de acordo com esta perspectiva, o momento de *trabalhos em pequenos grupos*, vem primeiro). A educadora aproveitava sempre a história que contava para abordar a área de conteúdo da matemática e a área respetiva ao assunto do livro. Depois a educadora chamava algumas crianças para o momento de *trabalhos em pequenos grupos*, em que as crianças realizavam o que a educadora planeava previamente. Depois do almoço, higiene, sesta, higiene e lanche é que se realizava o *momento de recreio* e o *momento de partida*, em que as crianças estavam na sala a brincar à espera, que os familiares as fossem buscar.

5. Interação criança-criança

As crianças são capazes de estabelecer relações de amizade com os seus pares desde muito cedo. É através do acesso, interação e aceitação que cada criança tem com os seus pares, que vai estabelecer relações de amizade ou de confronto. Os pais e os agentes educativos estão em posição de controlar o acesso das crianças aos pares, e podem fazê-lo de várias maneiras (criando por exemplo, oportunidades para a interação, tais como grupos de jogo, manipulando certas características do contexto educativo, escolhendo determinados parceiros para as crianças etc.).

Os estudos mais recentes e empolgantes sobre a formação de amizades precoces (por exemplo, Gottman, 1983; Parker, 1986) apontam para a importância das trocas comunicativas das crianças. Na verdade, dir-se-ia que as amizades mais precoces dependem em grande medida da capacidade da criança para comunicar e partilhar um quadro de referência comum com os seus pares. Uma conclusão semelhante pode ser tirada da investigação recente sobre a emergência do estatuto social das crianças no seu grupo de pares. Relações entre pares são significativas para as vidas das crianças e podem constituir importantes contributos para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Assim, Vandell e Mueller (1980) mostraram que, com apenas dois anos, as crianças já revelam preferências por determinados pares, procurando-os para parceiros dos seus jogos. Com o passar do tempo, essas interações e preferências poderão conduzir a outras formas mais complexas de relacionamento.

De acordo com investigações realizadas por Campbell e Dill (1985), sobre as densidades espaciais das salas de atividades, quanto mais pequenos os espaços mais controlo há entre pares e conflito, não havendo cooperação entre as crianças. Quanto maior o espaço (casa de brincar, trepar), mais a criança brinca em paralelo e mais coopera em grupo.

Ao nível dos brinquedos, para Smith e Connolly (1980), quando a quantidade de brinquedos disponível é menor, nos espaços educativos, a probabilidade de disputas e de brincarem sozinhos era maior. Atividade como brincar às casinhas, com carros, leitura são sobretudo sociais na sua natureza e parecem estimular níveis elevados de atividades cooperativas e associativas. Desta forma a quantidade ou facilidade de

acesso a brinquedos e materiais lúdicos nos contextos educativos para as crianças mais novas, podem ter impacto significativo na qualidade das interações entre pares e no comportamento das crianças. Esta situação foi observável tanto em sala, como no espaço exterior. Como eram espaços diminutos, as crianças entravam muitas vezes em disputa pelos brinquedos. Observei também que as crianças do sexo masculino brincavam mais vezes com crianças do mesmo sexo. As crianças do sexo feminino brincavam com crianças do mesmo sexo ou do sexo oposto. A identidade de género foi bastante perceptível.

5.1. Interação pessoas adultas- criança

O/A educador/a deve respeitar os direitos e as competências da criança e construir ambientes e situações interativas, em que a sensibilidade, a estimulação e a autonomia se aliem na criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo, (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011; Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011) e de diferenciação pedagógica, (Oliveira- Formosinho, 2007).

Desta forma a pedagogia-em-participação confirma a interação como central na mediação de novas aprendizagens. O papel do/a educador/a é predominante na promoção de relações entre pares, desde o nascimento até aos três anos. Este, através da observação e da escuta, adquire uma capacidade apurada para reconhecer todos os tipos de linguagem, enquanto estratégias ao serviço da construção de relações. Na abordagem High Scope, que era a que mais se aproximava do contexto da sala dos dois anos, era realçado a centralidade das relações de confiança, que deveriam guiar-se pela positividade, reciprocidade, consistência e continuidade (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003). A figura da pessoa adulta de referência, nesta mesma abordagem, é de um/a educador/a responsável por um pequeno grupo de crianças. No contexto onde desenvolvi o estudo poderia contar com o apoio de uma educadora e de três auxiliares, em cada sala. Comparativamente a outras instituições em que estagiei e trabalhei a creche era privilegiada ao nível dos recursos humanos. Assim a equipa educativa representava um enorme apoio para as crianças, havendo uma relação próxima de confiança e de afeto, que proporcionava encetar processos de exploração e descoberta,

permitindo-lhes sentirem-se mais seguras orientadas e tranquilas. Portanto, como Lally (1995) defende, « É fundamental que haja outras relações para que a criança se possa sentir segura quando o educador responsável falta. Deste modo, a vinculação secundária está disponível e a criança não se sentirá abandonada» (p.64).

A pedagogia-em-participação refere uma imagem da criança, ativa, competente e participativa. De um/a educador/a democrático/a, que escuta a criança durante os processos de conflito e regulação. Desta maneira o/a educador/a tem de organizar o espaço educativo e os materiais de forma, a que não haja conflitos entre as crianças, já que as questões de partilha nestas idades colocam-se com precaução. Regular o uso dos espaços e materiais; as rotinas diárias; a organização de interações promotoras de partilha e cooperação; a aprendizagem de estratégias de resolução de conflitos são potenciadores de aprendizagens e desenvolvimento. Ao nível das interações, o encorajamento das ideias e iniciativas da criança e o reconhecimento frequente dos seus sentimentos são também estratégias a considerar (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2008).

PARTE III- INTERVENÇÕES REALIZADAS

«Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios.» (Vieira, 2007).

Desde tenra idade que a educação para a cidadania se deve trabalhar. As crianças desde muito cedo que aceitam e incorporam de forma positiva a diversidade. Alguns estudos mostram que os materiais pedagógicos, na educação portuguesa são estereotipados. Assim a/o educadora/educador deve estabelecer com cada criança uma relação de respeito, estimulação, encorajamento, para que esta se torne num ser autónomo, livre e solidário. Através da organização do ambiente educativo, da interacção, as pessoas adultas têm o dever de articular de forma positiva e democrática as questões curriculares e de género (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, 2010, pp.49-51).

1ª intervenção- “É menino ou menina?”

Diário de Bordo

Data: 04/01/2017

Local: Sala de atividades

Duração: Cada criança demorou o tempo que achou necessário

Descrição: Nesta intervenção, de forma aleatória, a investigadora começou por colocar sete lápis de cor- preto, verde, amarelo, azul, laranja, castanho e rosa, em cima da mesa. Convocou uma criança de cada vez e mostrou a imagem de uma figura. Esta, apenas tinha delineado o tronco e os membros. Como as crianças em sala, estavam a abordar os elementos da face, como os olhos, nariz e boca, a investigadora optou por deixar a face, sem qualquer elemento, para as crianças poderem desenhá-los.

Foi perguntado a cada criança, se aquela figura era um menino ou uma menina? Sendo, em seguida, sugerido que pintassem a camisola, as calças e os sapatos.

Cada criança deu a sua resposta, como nos indica a tabela 3 e pintou de uma forma aleatória a figura apresentada.

Resultados: Todas as crianças, (independentemente de ter começado a pergunta por menino ou menina) responderam de acordo com o seu género, como mostra a tabela 1. Exceto uma menina que identificou a figura como sendo um menino. Duas crianças usaram os lápis de cor, pela ordem que a investigadora colocou na mesa, querendo usar as cores todas. As restantes crianças usaram as cores que escolheram, sem seguirem a ordem disposta.

Tabela 1- Resposta das crianças na primeira intervenção

| | “É um menino ou uma menina?” / “É uma menina ou um menino?” | “De que cor queres pintar a camisola?” | “De que cor queres pintar as calças?” | “De que cor queres pintar os sapatos?” | Cabeça da figura |
|------------|---|---|---------------------------------------|--|--|
| CAM | “É um boneco.” | Rosa | Verde | Azul e castanho | Preto e Amarelo |
| CBF | “É uma boneca.” | Verde | Rosa | Rosa | Rosa, amarelo e castanho. |
| CCF | “Menina” | Castanho | Laranja | Laranja e amarelo | Cria cabelo à figura de cor preta |
| CDM | “Menino” | Preto e posteriormente usa as cores todas | Azul | Laranja | Não pintou |
| CEF | “Menina” | Rosa | Amarelo | Castanho | Azul |
| CFF | “Menino” | Rosa | Rosa | Rosa | Rosa |
| CGM | “É o... (e diz o seu próprio nome)” | Verde | Castanho | Preto | Acaba por usar todas as cores para pintar a figura toda. |
| CHM | “Menino” | Laranja | Azul | Azul | Azul |

Reflexão: As crianças a partir dos dois anos de idade começam a formar a identidade de género. Dão mais atenção às diferenças, como o corte de cabelo, o vestuário, o tamanho e forma do corpo, do que relativamente aos órgãos sexuais. Como é referido, «O género é, sem dúvida, uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social, nas relações que estabelece com os outros, e na forma como se percebe» (Beal, 1994; Yee e Brown, 1994). Desta forma, foi perceptível, nesta intervenção que as crianças tinham consciência do seu género, identificando-se com o do seu par. Em relação às cores escolhidas, para o vestuário, as crianças tinham preferência por várias cores. Não se remetendo, apenas pela cor azul, para os meninos e o rosa, para as meninas.



Figura 10- Exemplo da colocação aleatória, dos lápis de cor

[fonte própria]

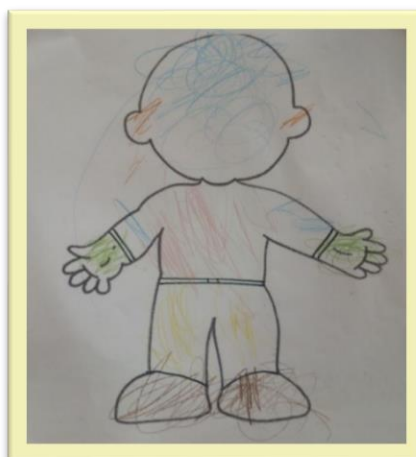


Figura 11- Exemplo da figura pintada pela CEF

[fonte própria]



Figura 12- Exemplo da figura pintada pela CAM

[fonte própria]

2ª intervenção- “O Mundo Mágico das Histórias”

Diário de Bordo

Data: 11/01/2017

Local: Sala cor de rosa

Duração: 10 minutos

Descrição: Aproveitando o gosto que as crianças demonstravam ao ouvir uma história, apreendendo o que foi transmitido nas aulas de prática educativa, de pesquisa realizada, a investigadora optou por criar uma história. Através de vários materiais do dia a dia, criou uma história para as crianças interiorizarem que todas as meninas e meninos podem brincar com qualquer brinquedo, realizar qualquer jogo e vestir qualquer peça de vestuário, independentemente da cor. Ao longo da história foram colocadas algumas questões (que surgiram naturalmente), às crianças, sobre o que achavam do comportamento das personagens. Desta forma o seu objetivo foi contribuir para a igualdade de género.

Como contar uma história...

Ao contarmos histórias, estamos a comunicar, transmitindo costumes, valores e tradições capazes de estimular as crianças. Para além de nos divertirmos, atingimos objetivos como educar, instruir, socializar, desenvolvendo na criança a inteligência e a sensibilidade. Desta forma, cabe ao educador saber criar «um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e as personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte» (Mateus et al., s.d, p. 11).

- História sobre os estereótipos de género

Certo dia, num jardim cheio de flores existia uma joaninha chamada Fernando que estava a jogar à bola. A certa altura, o Fernando ficou cansado e decidiu passear pelo jardim. Durante o passeio encontrou outra joaninha, chamada Filipa. A Filipa também estava a jogar à bola.

Quando o Fernando a viu a jogar à bola, perguntou indignado:

- Filipa, tu estás a jogar à bola?! E a Filipa respondeu:

- Sim! Qual é o problema?

- Mas tu és uma menina, não podes jogar à bola - disse o Fernando.

- Posso, posso! As meninas também jogam à bola.

(Questão colocada às crianças: - As meninas não jogam à bola? Só os meninos? Uma das crianças responde que *sim*. Outra criança responde que *não*. A investigadora e a educadora cooperante perguntaram o porquê de só os meninos poderem jogar à bola. As crianças não souberam responder.)

Enquanto o Fernando e a Filipa jogavam à bola juntos, surge a joaninha, chamada Tiago. O Tiago não trazia nada vestido. (É perguntado às crianças o que acham que o Tiago pode vestir - de que cor podemos pintar as pintinhas do Tiago? As crianças responderam, por exemplo que poderia ser de cor preta; vermelha; azul; verde; laranja, rosa e amarelo. Assim foi perceptível que a joaninha Tiago podia usar uma camisola de uma só cor ou de várias.)

O Tiago não gostava de jogar à bola (foi perguntado às crianças, qual a brincadeira que o Tiago gostava de fazer? – “Brincar com carrinhos.”). O Tiago também não gostava de brincar com carrinhos. Gostava de brincar com a Joaninha Ana, às bonecas. Porque não são só as meninas que gostam de brincar com bonecas. Os meninos também.

Assim, o Fernando, a Filipa, o Tiago e a Ana brincaram todos juntos, à bola e com as bonecas.

Resultados: As respostas das crianças às perguntas da investigadora.

Reflexão: Já havia contado histórias no jardim-de-infância, mas como funciona o mundo da literatura infantil, para as idades dos 0 aos 3 anos? Como poderei contar histórias às crianças da sala de 2 anos, onde estou a estagiar? Afinal qual é a importância das histórias, em creche?

Observei que quando as crianças estavam a brincar e a educadora as chamava para o tapete, automaticamente dirigiam-se para ele, já sabendo que chegou a hora do conto. É notório o gosto que as crianças sentiam, quando o adulto contava uma história. Assim,

«ouvir histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, como os acontecimentos do seu quotidiano» (Ministério da Educação, 2013,p. 5).

A ação de contar histórias, pelos adultos, quer sejam pelas educadoras, pais, auxiliares de ação educativa, família tem de ser um ato que esteja ligado à vida e à fantasia. Para Mateus, (s.d), o ato de contar histórias, « estimula a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo.»

É gratificante conhecer novas formas de contar histórias. As crianças sempre mostraram bastante interesse e gosto por ouvir contar uma história e enquanto futura educadora poder transmitir novos valores e conhecimentos através das histórias é algo extraordinário. A forma como contamos a história, como a criança a ouve, como a deixamos participar dela, torna o momento prazeroso. Podermos recorrer ao imaginário, às nossas emoções e fantasias aproxima-nos das crianças. Observar as suas reações, quando nós pessoas adultas, por exemplo nos deitamos no chão para fazer de

tartaruga, sem qualquer constrangimento ou demonstramos genuidade num simples gesto, nas histórias e no dia-a-dia, torna tudo mágico.

O que mudaria na minha intervenção seria contar histórias mais curtas. Uma história que demora dez ou mais minutos torna-se importuno para as crianças. Não questionaria tanto as crianças durante as histórias (por exemplo em relação às cores) e simplesmente deixaria fluir. Existe uma grande preocupação em provar que há interdisciplinaridade em tudo o que se faz tanto em creche, como em jardim-de-infância. E isso acaba por conspirar contra as crianças.



Figura 13- História contada apenas com objetos do quotidiano
[fonte própria]

3ª intervenção- “O Mundo da Fantasia”

Diário de Bordo

Data: 18/01/2017

Local: Sala cor de rosa

Duração: Cada criança estipulou o seu tempo e o seu ritmo

Descrição: Quando chegava à sala, as crianças encontravam-se a brincar no interior ou exterior da sala. Assim, muitas das aprendizagens ocorreram no tempo de escolha livre. Através das suas explorações sensório- motoras escolhidas individualmente, as crianças envolviam-se em experiências-chave de aprendizagem, como empurrar os carros e motas, trepar, brincar ao faz-de-conta, pôr e tirar etc. Conforme vão comunicando com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre a representação, movimento, comunicação, objetos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo, a capacidade de seriar e classificar, formando conjuntos com objetos que possuem propriedades iguais (Post & Hohmann, 2003).

Para criar um mundo de fantasia, a investigadora colocou aleatoriamente na sala, vestuário e calçado atribuídos aos sexos masculino e feminino para as crianças poderem dar azo à sua imaginação. Desta forma pôde observar se alguma das crianças tinha preferência por alguma cor ou peça de roupa, colocada em si ou nos outros.

Resultados: Todas as crianças tentaram vestir e calçar as várias peças. Para além de experimentarem as roupas, dois meninos colocaram as mesmas, num armário da cozinha de brincar, como se estivessem a colocar a roupa na máquina de lavar. Desta forma estavam a imitar a pessoa adulta, fazendo uma representação através do jogo simbólico. Não foi observado qualquer estereótipo de género, durante o jogo imaginário.

Reflexão: O brincar está relacionado com a educação, sendo muito importante para o desenvolvimento da criança, proporcionando situações para a aprendizagem. É através da linguagem do brincar que as crianças são motivadas a pensar de forma autónoma, desenvolvendo a confiança nas suas próprias capacidades e expressando-se de forma autêntica, sendo extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. “A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e a sua cultura”, refere Lima (1991), adquirindo especificidades e transformações de acordo com cada grupo, estabelecendo meios de reconstrução da identidade cultural.

Por isso é imprescindível garantir, na rotina diária, tempo e espaço para as crianças brincarem, mesmo que não haja quantidade e/ou variedade de materiais disponíveis, visto que o jogo simbólico acontece independentemente desses recursos, pois a criança transforma o significado das coisas de acordo com os seus desejos, do conhecimento do seu mundo, das suas frustrações, sonhos e fantasias,

«o jogo simbólico e o pensamento representativo é um processo crítico que deve ser encorajado. (...) é através do “faz de conta” e do jogo simbólico que a criança veicula a sua compreensão sobre o modo como o mundo funciona. A princípio a criança imita a fingir as suas experiências da vida real, refletindo o uso funcional dos objetos e os diferentes papéis por ela percebidos» (p.186)



Figuras 14,15 e 16-
Diferentes momentos das
crianças a experimentar o
vestuário e o calçado

[fonte própria]

4ª intervenção- “O que veste a menina e o menino?”

Diário de Bordo

Data: 19/01/2017

Local: Sala de reuniões

Duração: Cada criança demorou o tempo que achou necessário

Descrição: A investigadora colocou na mesa cinco cores associadas a peças de vestuário. Optou por colocar apenas cinco cores, porque na primeira intervenção já tinha colocado sete cores e pôde constatar que nem todas as crianças as conheciam. A ordem pela qual ficaram dispostas as cores foram: azul, amarelo, verde, rosa e vermelho. Estas cores, eram conhecidas por todas as crianças da investigação. Foi

colocado no chão, (na planificação da investigadora as figuras seriam afixadas na parede. Mas verificou-se que com crianças desta idade, colocando as figuras no chão, a percepção seria melhor) duas figuras, como na primeira intervenção. Aqui as figuras eram maiores e tinham tons de pele diferentes. Estipulou-se, aleatoriamente que a figura de tom de pele mais clara era a menina e a figura de tom de pele mais escura era o menino.

O vestuário que foi colocado em cima da mesa foram pares de calças, camisolas e vestido. Como acessórios colocou-se laços e bonés e como calçado, sapatos. Os brinquedos representados foram, uma boneca, livros, um carro, uma bola, uma bicicleta e uma cozinha de brincar. Os tons do cabelo foram: preto, castanho e louro. Como estava a ser abordado na sala, pela educadora cooperante, os elementos do rosto, colocou-se os olhos, boca e nariz para as crianças completarem as figuras.

Desta forma, foram colocadas três questões ao longo da intervenção - “O que queres vestir ao menino/ à menina?”; - “O que queres colocar na cabeça da menina/ do menino?” e - “Que brinquedo queres dar ao menino/ à menina?”.

Na tabela 2 é apresentado as respostas das crianças.

Tabela 2- Respostas das crianças na quarta intervenção

| “O que queres vestir ao/ à menino/menina?” | | | “O que queres colocar na cabeça da/do menina/menino?” | | “Que brinquedo queres dar ao/à menino/menina?” | |
|--|---|--|---|----------------------------|--|-----------|
| | Menino | Menina | Menino | Menina | Menino | Menina |
| CBF | Camisola azul; Calças rosa; Sapatos rosa. | Vestido rosa; Sapatos azuis | Laço verde; Cabelo louro | Laço rosa | Bola | Bicicleta |
| CAM | Calças verdes; Sapatos rosa; Camisola azul. | Calças amarelas; Camisola rosa; Sapatos rosa. | Cabelo castanho; Laço azul | Laço vermelho | Boneca | Bola |
| CDM | Calças verdes; Camisola vermelha. | Calças amarelas; camisola rosa; Sapatos rosa | Boné amarelo | Laço vermelho | Boneca; Cozinha; Carro. | Bola |
| CCF | Calças amarelas; Camisola rosa | Calça vermelhas ; Camisola vermelha; Sapatos rosa | Boné vermelho | Laço vermelho | Carro | Livro |
| CGM | Vestido verde | Vestido azul; Sapatos verdes | Boné vermelho | Boné vermelho | Carro | Bola |
| CHM | Calças azuis; Vestido azul; Sapatos azuis | Vestido rosa; Calças rosa; Sapatos rosa | Cabelo louro | Cabelo castanho | Carro | Bola |
| CFF | Vestido vermelho; Sapatos verdes | Camisola rosa; Sapatos rosa | Boné verde; Cabelo castanho | Laço rosa; Cabelo preto | Cozinha | Bola |
| CEF | Não realizou a atividade | | | | | |

Resultados e Reflexão: Quase todas as crianças interpretaram o vestido como uma camisola, não fazendo a distinção entre as duas. Ao longo da intervenção fui conversando com as crianças. Às que se sabiam expressar melhor foi perguntado o porquê de terem escolhido aquelas peças de vestuário, acessórios, calçado, brinquedos e o porquê daquelas cores? As respostas foram: - “Porque sim!”. Apenas uma das crianças da amostra, um menino, vestiu e calçou a menina toda de rosa e o menino todo de azul. As restantes crianças vestiram as figuras com variadas cores e não se verificou estereótipos de género na atribuição dos brinquedos. Estes parecem ter sido escolhidos de acordo com a preferência de cada criança, como se estivessem a escolher um brinquedo para si, «As preferências por brinquedos são influenciadas pelos estereótipos de género, expressando às crianças uma maior preferência por brinquedos típicos do seu género, bem como por jogos que são apresentados como apropriados aos seu género (e.g. Fagot, Leinbach & Hagan, 1986; Turner, Gervai & Hinde, 1993; Jenvey, 1996)». Assim, «Esta atracção ou preferência diferenciada por brinquedos apropriados ao género pode ser observada próximo dos dois anos (Fagot, Leinbach & Hagan, 1986; Bussey & Bandura, 1992)».



Figura 17-Exemplo de como foram colocadas, de forma aleatória, as peças de vestuário.

[fonte própria]



Figura 18- Exemplo de como a CDM, vestiu a figura da menina e a figura do menino

[fonte própria]

Resultado dos questionários:

Os questionários concretizados para a equipa educativa foram inconclusivos, pois apenas a educadora cooperante respondeu a todas as perguntas. Esta, refere que «a abordagem de estereótipos é importante e devemos fazê-lo. Porque é importante compreenderem as diferenças». Na minha opinião toda a equipa educativa tem carência de informação/ conhecimento sobre o que são estereótipos de género e o que isso implica no futuro das crianças. Como referi e constatei a formação das equipas educativas em relação ao género têm de começar a fazer parte da sua construção pessoal e profissional. Enquanto as pessoas adultas não se preocuparem com a sua formação e sensibilizarem-se para as questões de género, vão-se observar em idades mais avançadas os estereótipos e desigualdades de género.

Apenas três encarregados de educação responderam aos questionários. Verificou-se, através das suas respostas, que a mãe de um menino “gosta de ver o azul num quarto de menino” e os brinquedos do seu filho são todos estereotipados. O vestuário é variado, gostando mais do azul e vermelho. O pai de um menino referiu que o verde é a cor que predomina no quarto da criança, por ser alegre. No vestuário predominam as cores alegres e neutras, para maior conforto do seu filho. Os brinquedos são estereotipados. Por último, a mãe de uma menina referiu que o quarto da sua filha é branco e rosa, “porque é uma menina”. Especifica o vestuário e os brinquedos que a filha usa, sendo estereotipados.

Tanto as mães, como o pai que responderam ao questionário acham importante a abordagem de estereótipos de género na creche, para uma maior igualdade e equilíbrio entre os géneros.

CONCLUSÃO

Para promovermos a igualdade de género deveríamos começar pela formação das equipas educativas, na socialização de género, a partir logo das creches, desenvolvendo a coeducação. « Uma dimensão a explorar será a análise de performances de género de profissionais e auxiliares de educação, visto que a aparência, a identidade e os estilos pedagógicos são também moldados por normas de género» (Pereira, 2012).

Por outro lado, desconstruir os estereótipos de género, através da igualdade entre o homem e a mulher. Desde o nascimento que as crianças deveriam ter liberdade de escolha, sem influência e julgamentos das pessoas adultas. Mas a promoção da igualdade de género e a desconstrução de estereótipos de género deve ser trabalhada, em conjunto, pela equipa educativa e as famílias. Assim,

«A investigação comprova que a família nuclear é o primeiro e um dos principais socializadores ao longo da infância (...) interagindo diferencialmente com os seus filhos rapazes e raparigas, pressionando-os para responderem de acordo com as expectativas sociais dos papéis de género...» (Langlois & Downs, 1980); Huston, 1983; Ruble, 1988; Turner & Gervai, 1995).

Para Martinek, Crowe & Rejeski (1982), «O professor, pelo seu papel, prestígio e poder, encontra-se, a esse respeito, numa posição privilegiada para reforçar, punir ou modelar comportamentos apropriados ao género da criança». Além disso, a corresponsabilização nos lares para que homens e mulheres partilhem as tarefas domésticas e do cuidar e, ao mesmo tempo, seja o sexo feminino e o sexo masculino os provedores das suas famílias. Assim não deve ser incutido nas crianças as expectativas que os seus pais, familiares e educadores têm delas. Devido aos seus ideais e crenças, não permitem que a criança crie a sua própria identidade e faça as suas próprias escolhas. Qualquer cidadão/ã tem a obrigação de promover a igualdade

de género e erradicar os estereótipos de género. Para uma sociedade mais equilibrada, livre e democrática.

Poder observar este tema em contexto de estágio, foi uma mais-valia a nível pessoal e profissional. Só veio reforçar a ideia que tinha da importância em educar para a diversidade desde o nascimento. O racismo, a xenofobia, o sexismo. criam-se desde cedo, algo que eu pensei que fosse em idades mais avançadas. Se uma criança assistir a comportamentos e exemplos de estereótipos de género vai repeti-los, já que nestas idades a imitação do adulto é recorrente. Basta uma palavra ou comportamento por parte das pessoas adultas, para as crianças perceberem e imitarem. Como afirmam, Formosinho & Araújo (2013), « Desta forma, será razoável assumir que concepções e atitudes acerca da diversidade são construídas desde o nascimento e que os sistemas ecológicos em que a criança vive detêm uma influência importante na sua formação, incluindo os contextos de educação e cuidados na infância».

Mais uma vez o tema da diversidade veio reforçar a ideia e preocupação que tenho em relação ao preconceito e estereótipos de género. Como verifico na sociedade muito preconceito étnico, social e cultural, quis na minha investigação averiguar se em contexto de creche existiam estereótipos de género. É visível, em Portugal, a falta de investigação acerca da educação para a diversidade na infância, nomeadamente em contexto de creche. Perante essa lacuna literária tive alguma dificuldade em sustentar a investigação que realizei. Mas com ajuda da orientadora de estágio e da educadora cooperante, os obstáculos foram superados.

Como estagiária e aluna percebi que um/a profissional de educação deve olhar para cada criança como um ser único e individual. Deve conhecer as suas características, compreender e reconhecer as suas necessidades. sempre colocando, o conforto, o cuidado e o interesse da criança em primeiro lugar. Deve proporcionar oportunidades às crianças para interagir com os seus pares, permitindo que as crianças explorem, utilizando todos os seus sentidos.

A articulação da teoria sustentada ao longo das sessões teóricas nas aulas de prática educativa e seminário interdisciplinar, com a prática, no contexto de estágio foram fundamentais para me questionar e aperfeiçoar as minhas atitudes. Aprendi que nem sempre as nossas expectativas correspondem à realidade e que improvisar também é uma boa forma de aprender e ensinar. Aprendi e tentei transmitir que um/a cidadão/ã requer atitudes de respeito, compreensão e empatia, pois são essas atitudes que vão refletir o comportamento das crianças. Observar, questionar e refletir, não me remetendo só ao senso comum foram formas de construir um saber estruturado.

Percebi que nem tudo o que está planificado tem de ser obrigatoriamente realizado, o que aconteceu em algumas intervenções. Com isso apercebi-me que nada é controlável e que a beleza e magia da educação de infância apresenta-se nestes e noutros aspectos.

Ser narradora de um trabalho de síntese e reflexão envolveu competências que ainda estão a ser aprimoradas e melhoradas.

Foi com enorme satisfação que terminei este caminho, contudo consciente que existe uma longa caminhada pela frente, em que terei de aperfeiçoar muitas partes como futura educadora. Mas ser educadora é isso mesmo- aprofundar, corrigir, aperfeiçoar, começar de novo, inovar.

Referências Bibliográficas

- Associação para o Planeamento da Família (1967). *Sexo, identidade de género, expressão de género e orientação sexual*. Obtido a partir de: <http://www.apf.pt/sexualidade/identidade-e-orientacao-sexual>
- Azevedo, A., Sousa, J. (2010). *A Documentação Pedagógica em contexto de creche: a partilha do poder*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 34-39.
- Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Obtido a partir de https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1194/1/Mestrado_Silvia_Azevedo.pdf
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania- Pré- escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cavalcante, P. (2012). *O Cuidar e o Educar nas instituições de Educação Infantil: um olhar investigativo*. Obtido a partir de: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/36e729ec173b94133d8fa552e4029f8b.pdf>
- Crespo, A. I., Ferreira, A. M., Couto, A. G., Cruz, I., & Joaquim, T. (2008). *Variações sobre Sexo e Género*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diário da República nº119 (2007) *III Plano Nacional para a Cidadania e Género (2007-2010)*. Obtido a partir de: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/III_Plano_Nacional_Igualdade_Cidadania_Genero.pdf
- Diário da República, nº253. (2013) *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não- Discriminação 2014 -2017*. Obtido a partir de: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/V_PL_IGUALD_GENERO.pdf
- Dias, I. (2015). *Sociologia da Família e do Género*. Lisboa: Pactor.
- Félix, M. (2015). *A importância das histórias na Educação Pré- Escolar*. Obtido de a partir de: <https://core.ac.uk/download/pdf/47135040.pdf>

- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2008). *A transição dos Cuidados na Primeira Infância- uma tabela significativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. Itália: Centro de pesquisa Innocenti da UNICEF.
- Lima, A., Oliveira, A., Seixas, A., Barreira, C., Gaspar, M., & Bidarra, M. (2013). *Revista Portuguesa Pedagógica, ano 47-I*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Madanços, S. (2018). *O azul é cor de meninos e o cor-de-rosa é cor de meninas: a igualdade de género em idades pré-escolares*. Obtido a partir de: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=276522
- Neto, N., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (1999). *Estereótipos de Género*. Évora: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Neto, N., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (1999). *Identidade de Género na Prática Educativa..* Évora: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Oliveira, J. A., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na creche, para aprender sobre a criança*. Porto: Universidade do Minho.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, Uma abordagem Ecológica da Adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche, das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Reis, C. (2014). *Contar histórias na creche e no jardim-de-infância: um estudo sobre a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa*. Obtido a partir de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/7787>
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de Género na Infância, Marcas de Identidade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Santos, S. (2000). *Brinquedo e Infância, um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Serrano, L., Pinto, J. (2015). *A Creche em Portugal: entre uma perspectiva assistencialista e educacional*. Revista Mediações. Escola Superior de Educação de Setúbal, pp.63-70.
- Soares, N. (2016). *Investigação- acção na educação pré-escolar: erradicar estereótipos de género*. Cadernos de Educação de Infância, pp.28-33.
- Sousa, A. (2019). *Videoclipe(s) como recurso didático: Ver, Ler e Ouvir a (Des) Igualdade de Género nos Media*. (tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.
- Schouten, M., J. (2011). *Uma Sociologia do Género*. Famalicão: Húmus
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, C. M., & Magnabosco, M. M. (2017). *Género e Diversidade, Formação de Educadoras/es (ebook)*. Brasil: Autêntica Editora. Obtido a partir de: <https://www.wook.pt/Biblioteca>
- Vieira, C. (2006). *É Menino ou Menina?, Género e Educação em Contexto Familiar*. Coimbra: Almedina.

ANEXOS

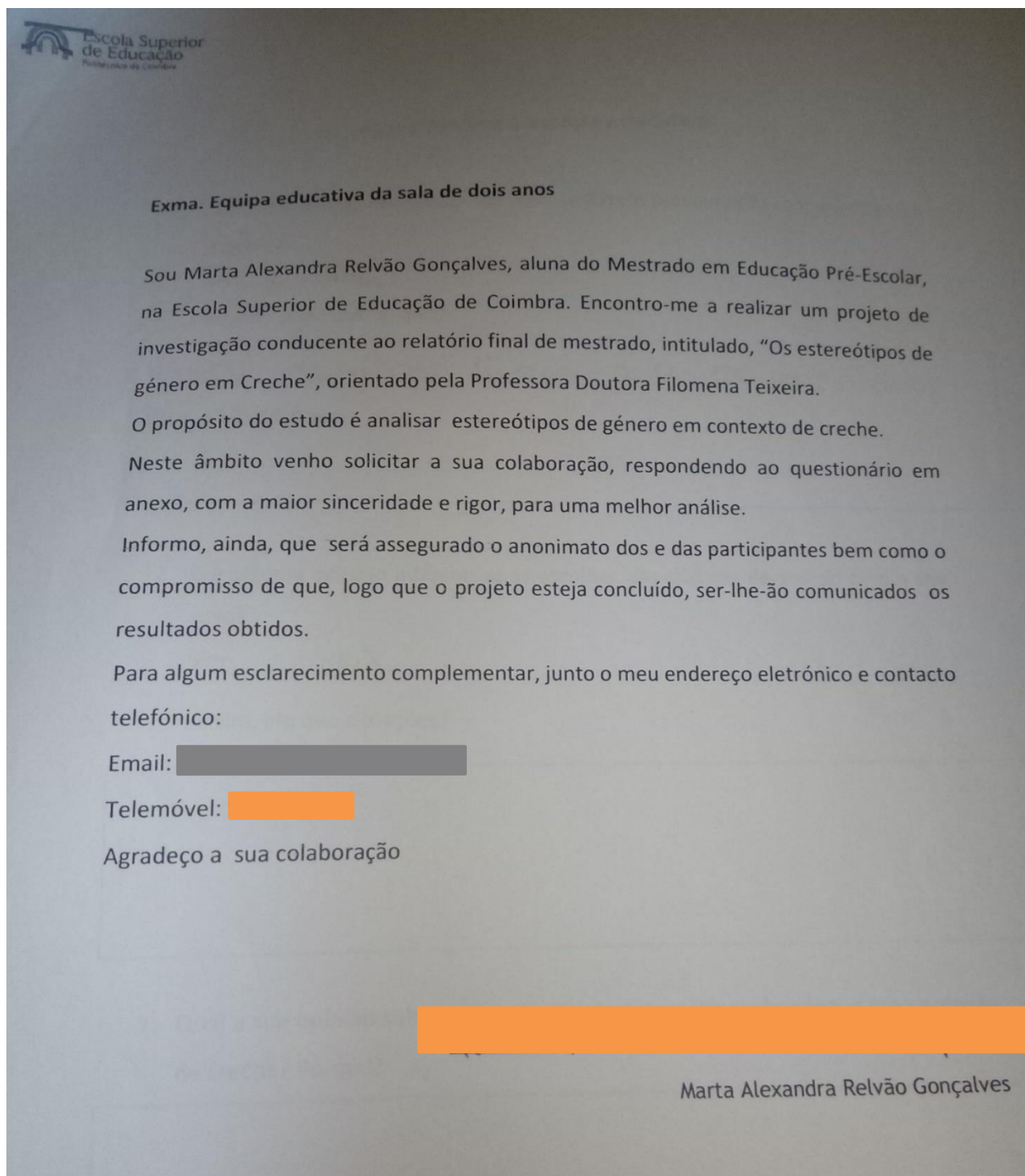


Figura 19- Carta para a equipa educativa

Questionário à equipa educativa

1. Aquando da organização da sua sala teve/tem preocupação com questões de género?

Sim ____ Não ____

Se sim, pode exemplificar?

2. Em alguma ocasião influenciou as escolhas das crianças de acordo com o seu sexo?

Sim ____ Não ____

Se sim, em que situações?

3. Qual a sua opinião sobre a abordagem de estereótipos de género em contexto de creche? Porquê?

Grata pela sua colaboração!

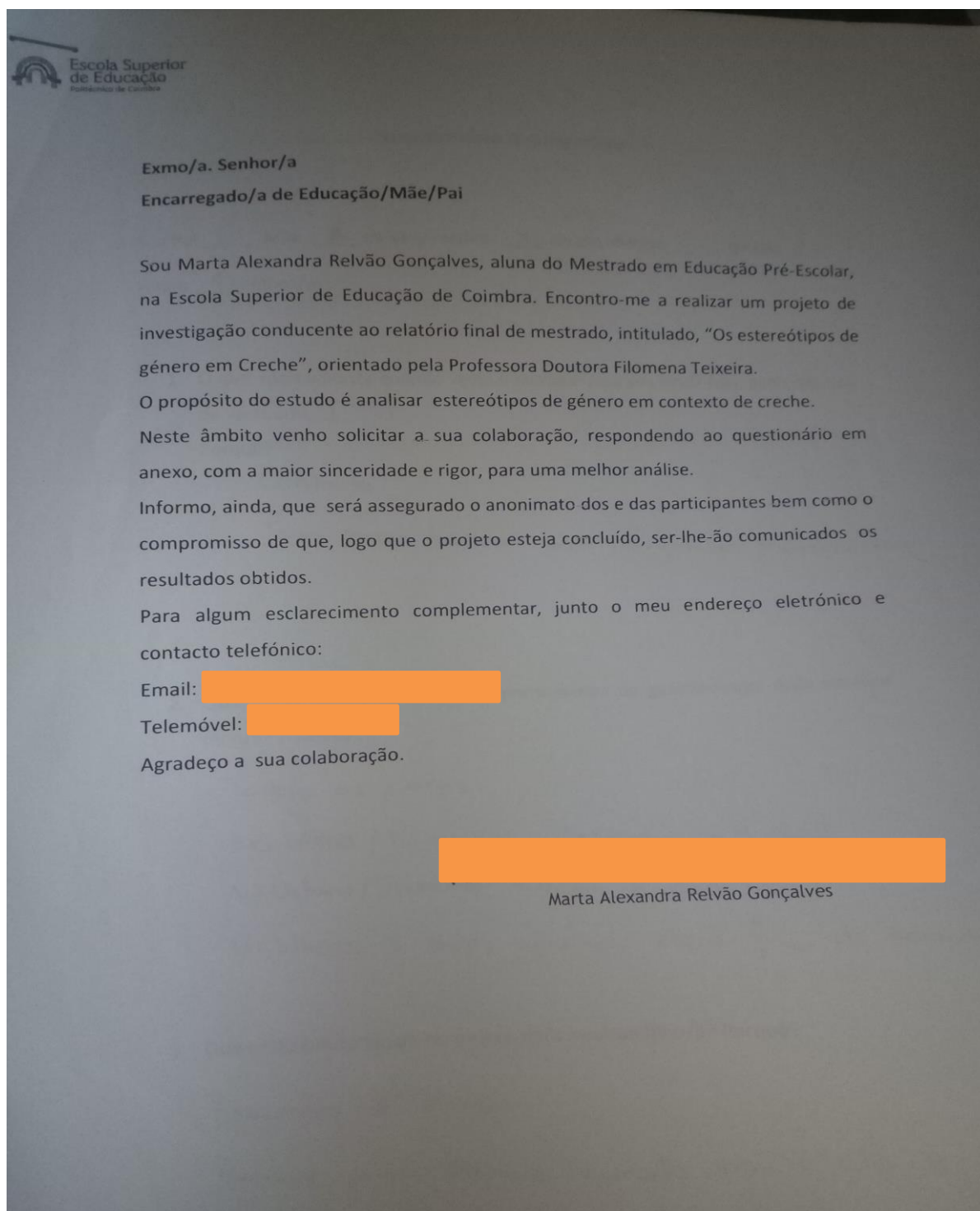


Figura 20- Carta para a família, das crianças

Questionário às famílias

Sou Pai _____ Mãe _____ de uma menina _____ de um menino _____ da sala _____

Tenho _____ filhos/as

1. O que mais valoriza quando veste o seu filho ou a sua filha? (cor, conforto, tipo de vestuário...)

Porquê?

2. Que peças de vestuário e cores predominam no guarda-roupa do/a seu/sua filho/a? Porquê?

3. Que cores predominam no quarto do/a seu/sua filho/a? Porquê?

4. Que tipo de brinquedos tem o/a seu/sua filho/a?

Quais prefere?

5. Qual o critério que utiliza quando escolhe um acessório para o/a seu/sua filho/a? (por exemplo: saco de fraldas, muda fraldas, lancheira, gancho ou fita para o cabelo, chupeta, boné,...).

6. Considera importante a abordagem dos estereótipos de género na creche?

Porquê?

Grata pela sua colaboração!